UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI

Cu titlu de manuscris
CZU: 78(072.3)(043.3)

COSUMOV MARINA

TEMA PE ACASĂ LA EDUCAŢIA MUZICALĂ CA ELEMENT AL CURRICULUMULUI DISCIPLINAR

SPECIALITATEA 13.00.02 –TEORIA ŞI METODOLOGIA INSTRUIRII
(educaţia muzicală)

TEZĂ DE DOCTOR ÎN PEDAGOGIE

Conducător ştiinţific: **Gagim Ion,**
doctor habilitat în pedagogie,
profesor universitar

Autor: **Cosumov Marina**

BĂLȚI, 2012

CUPRINS

ADNOTARE

la teza de doctor în pedagogie a dnei Cosumov Marina *Tema pe acasă la educaţia muzicală ca element al curriculumului disciplinar*. Bălţi, 2012.

Specialitatea 13.00.02 – Teoria şi metodologia instruirii (educaţie muzicală)

Teza este constituită din introducere, trei capitole, concluzii generale şi recomandări, bibliografie din 181 titluri, 7 anexe, 128 pagini de text de bază, 19 figuri, 20 tabele.

Rezultatele cercetării sunt prezentate în 8 publicaţii ştiinţifice şi didactic-metodice.

Cuvintele-cheie: educaţie muzicală permanentă; mediu muzical extraşcolar; activităţi muzicale extraşcolare; ambianţă educativ-muzicală; trăire muzicală; inteligenţă muzical-artistică; cunoaştere muzicală; tema pe acasă la educaţia muzicală.

Domeniul, actualitatea temei şi scopul. Cercetarea este consacrată temei pe acasă la educaţia muzicală (TAEM) ca element definitoriu integrator al educaţiei muzicale (EM) şcolare şi educaţiei muzicale extraşcolare; decurge din necesitatea **soluţionării problemei ştiinţifice** - contradicţia între metodologia proiectată curricular a lecţiei de educaţie muzicală şi metodologia temei pe acasă şi a redefinirii TAEM în contextul noului concept de educaţie muzicală în R.Moldova, şi-a propus să elaboreze conceptul şi metodologia temei pe acasă la educaţia muzicală.

Atingerea **obiectivelor generale** - stabilirea valorilor EM permanente şi a temei pe acasă în evoluţie istorică, argumentarea teoretică, în context curricular, a metodologiei TAEM, sistematizarea tipologiei TAEM, elaborarea Modelului pedagogic al TAEM, validarea prin experiment a Modelului - s-a rezultat cu valori care reprezintă noutatea şi originalitatea ştiinţifică a cercetării, precum Modelului pedagogic al TAEM, abordarea ştiinţifico-pedagogică complexă (epistemologică, teoretică, practică, experimentală), pentru prima dată în cadrul conceptului educaţional modern, a conceptului şi metodologiei TAEM ca element integrator al sistemului de educaţie muzicală, sistematizarea TAEM din perspectivă pedagogică, artistică şi psihologică, evoluţia ariilor conceptuale ale sistemului de educaţie muzicală permanentă; de **importanţa teoretică a cercetării,** dată de conceptualizarea noţiunii de temă pe acasă la educaţia muzicală, elaborarea unui concept modern de metodologie a TAEM, fundamentarea psihopedagogică a dezvoltării inteligenţei muzical-artistice la elevi prin activităţi din cadrul TAEM, şi **valoarea** ei **practică**, certificată de datele cu privire la atitudinile elevilor şi profesorilor faţă de TAEM, aplicabilitatea în practică a Modelului pedagogic al *TAEM*, recomandările de aplicare în practica educaţiei muzicale a metodologiei specifice TAEM.

Rezultatele cercetării au fost implementate prin publicaţii şi activitate didactică cu elevii.

РЕЗЮМЕ

диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук

Домашнее задание по музыкальному воспитанию как элемент куррикулума,

автор Косумов Марина. Бэлць, 2012

Специальность 13.00.02 – Теория и методология обучения (музыкальное воспитание)

Работа состоит из Введения, Трёх глав, Заключения. Библиографический список включает 181 наименование. Количество страниц: 128, 19 рисунков, 20 таблиц. Приложений к работе:7.

Результаты исследования нашли отражение в 8 научных и научно-методических статьях.

Ключевые слова: непрерывное музыкальное воспитание, музыкальная внешкольная среда, внешкольная музыкальная деятельность, домашнее задание по музыкальному воспитанию.

Область исследования, актуальность, цель. Исследование посвящено проблеме изучения методологии разработки домашнего задания по музыкальному воспитанию (ДЗМВ).

Актуальность исследования обусловлена следующими факторами: необходимостью решения важной научной проблемы – устранения существующего противоречия между художественными ценностями, изучаемыми на уроках музыки, и существующей концепцией домашних заданий; необходимостью выявления разработки и описания новой методологии ДЗМВ. Поставленная в работе **цель** предполагает решение **следующих задач**: исследование исторического экскурса проблемы непрерывного музыкального воспитания; установление места и роли домашнего задания по музыке; доказательство необходимости разработки новой методологии организации ДЗМВ в связи с требованиями куррикулума систематизации ДЗМВ. **Научная новизна исследования** заключается в: построении модели ДЗМВ; разработке новой методологии организации ДЗМВ; комплексном научно-методическом подходе к решению проблемы (эпистемологическом, теоретическом, экспериментальном); систематизации ДЗМВ с позиций педагогики и психологии искусства. **Теоретическая значимость исследования** заключается в разработке концепта домашнее задание по музыкальному воспитанию, разработке современной концепции, касающейся методологии ДЗМВ. **Практическая значимость диссертационного исследования** заключается в эффективности применения на практике педагогической модели ДЗМВ, в обеспечении педагогов необходимыми рекомендациями по внедрению и использованию специфической методологии ДЗМВ в педагогической деятельности.

Результаты исследования были апробированы в педагогической деятельности и научно-методических публикациях.

ANNOTATION

to the thesis in pedagogy of Ms Cosumov Marina
***Homework musical education as part of the curriculum*. Balti, 2012.**
Speciality 13.00.02 – Theory and Methodology of Instruction (music education)

Thesis structure: introduction, three chapters, conclusions and recommendations, 128 basic text pages, 19 drawings, 20 tables, 181 bibliographical titles, 7 annexes.

Keywords: continuous music education, extracurricular music environment, extracurricular music activities, educational-musical atmosphere, musical experience, musical-artistic intelligence, music knowledge, homework in music education.

The research field explores the approaches of using homework in music education as a paramount/integrant component of the music education system in the contemporary school.

The research problem lies in the fact that the child is deprived of the possibility to form an elevated musical-aesthetical taste, a fact attested by the existing contradiction between the values promoted during the music education lesson and the concept of homework. The research goal consists in the elaboration of both the concept of homework in music education and the ways of its development and realization of its functions and its contents.

The research objectives focus on: the description of the continuous music activity system from teleological perspective; the theoretical background about homework in music education as a crucial element of curricular and extracurricular music education; the elaboration and validation through experiments of the pedagogical model of the realization of homework in music education; statistical analysis and examination of experimental data. **The research scientific innovation** consists in: establishing the historical evolution of the continuous music education concept through homework; approaching from scientific-methodological perspectives of the problem of homework in music education as a crucial element of the music education system; elaborating and implementing in the educational practice of the pedagogical model of independent music activity in the context of homework in music education.

The research theoretical significance consists in: approaching the homework in music education from the current perspectives of musical pedagogy; determining of the methodological approaches of the homework in music education; establishing the psycho-pedagogical foundation of the development of pupils’ musical-artistic intelligence through homework in music education.

The research practical value lies in the conceptualization of homework as an indispensable step of the continuous music education; the determination of the methodological background of homework in music education.

LISTA ABREVIERILOR

AMC	- Activitate muzicală continuă
AMŞ	- Activitate muzicală şcolară
AME	- Activitate muzicală extraşcolară
CE	- Clase-experimentale
CEM	- Curriculumul de educaţie muzicală
CM	- Clase-martor
EM	- Educaţie muzicală
IMA	- Inteligenţa muzical-artistică
IŞE	- Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei
MPM	- (Facultatea de) Muzică şi Pedagogie Muzicală
TAEM	- Tema pe acasă la educaţia muzicală
USB	- Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălţi

INTRODUCERE

Actualitatea temei. Sistemul educaţiei muzicale, reprezentând un complex amplu de deschidere a şcolii spre educaţia morală, umanistă, estetică, artistică şi, nu în ultimul rând, naţională, impune o condiţie specifică, care, în viziunea lui G.Breazul, constituie – *integrarea educaţiei muzicale în viaţa socială*. În contextul dat, autorul lansează teza *superiorităţii activităţilor din afara lecţiilor de educaţie muzicală în raport cu cele de la clasă*, conform căreia tema pe acasă la educaţia muzicală (TAEM) „reprezintă singurul mijloc de control al activităţii muzicale, dar, mai ales, cel mai important mijloc de realizare a educaţiei artistice ce se extinde dincolo de perimetrii şcolii…”.

Ideea este atestată şi la Dm.Kabalevski, care susţine că fără o extindere esenţială a conţinutului şi a sarcinilor stabilite pentru lecţiile de educaţie muzicală şcoala nu va putea face faţă cerinţelor vieţii.

În contextul educaţiei muzicale (EM) din Republica Moldova au fost calificate posibilităţile de implicare/iniţiere activă a elevilor în arta muzicală în funcţie de dorinţele, interesele şi gusturile acestora (I.Gagim), ideea fiind valorificată şi de primul curriculum de educaţie muzicală (1999).

Lecţia constituie forma de bază a educaţiei muzicale pe parcursul a câteva secole, ea ocupând locul central în sistemul învăţământului muzical general după importanţă, obligativitate, structură şi conţinut, nu însă şi ca timp didactic, acesta fiind categoric insuficient educaţiei muzicale de calitate (1 oră pe săptămână în clasele I-IX).

Dar omul este angajat peren şi continuu în activitatea muzicală, odată cu dezvoltarea mijloacelor tehnice de reproducere şi audiere a muzicii, cu mărirea timpului pentru odihnă şi agrement şi accesul la muzică, care devine tot mai deplin, acest gen de activitate obţine şi caracteristici noi, precum omniprezenţa, universalitatea şi caracterul de masă, diversitatea şi posibilitatea amplă de opţiune pentru producţiile muzicale audiate, familiarizarea cu aspecte ale procesului de creare a muzicii (datorită mass-media) şi cu principiile receptării operelor muzicale (în cadrul lectoriilor muzicale) etc. În aceste condiţii, şi sistemul educaţiei muzicale obţine anvergură şi pe contul mutaţiilor priorităţilor de la o componentă la alta. În particular, una din priorităţi revine temei pe acasă la educaţia muzicală, dacă aceasta este examinată nu doar ca o formă tradiţională de evaluare a rezultatelor şcolare dar şi în calitatea sa reală de activitate semnificativă a întregii activităţi muzicale şi artistic-estetice a elevului, căci, menţionează I.Gagim, contactul elevului cu muzica nu se încheie la finele unei lecţii sau/şi la sfârşitul unui modul, unei teme generale. El continuă să comunice cu muzica, însă, cu una mult mai diversă în

sens de valoare/calitate, fiind receptată în condiţii diferite, în funcţie de loc, timp, surse, mijloace de realizare etc.

Lecţia modernă de educaţie muzicală obtine integritate pedagogică şi valoare artistic-estetică, afirmă un şir de cercetători (G. Bălan, G. Breazul, P. Delion, A.Motora-Ionescu, I.Şerfezi, V.Vasile, I.Gagim s.a.), dacă creează şi valorifică, la orice etapă şi cu orice situaţie educativă emotivitate, pasiune, trăire estetică, creativitate, inspiraţie, bucurie şi satisfacţie sufletească, ca rezultat al trăirii/cunoaşterii fenomenului muzical; dacă se prelungeşte, afirmă alţi autori (W. Okon, D.Todoran, V.Ţîrcovnicu, I.Cerghit, V. Bunescu etc.), în *tema pe acasă*, înţeleasă drept etapă obligatorie a structurii sale conceptuale ca microsistem al procesului de învăţământ. În funcţie de aceşti factori, orice activitate realizată în afara lecţiei de educaţie muzicală şi fără supravegherea directă a profesorului are un caracter specific, individual. Aici se conturează importanţa temei pe acasă, în calitatea ei de stimulent al intereselor şi de element de legătură între lecţie şi mediul extraşcolar.

Tema pe acasă reprezintă una din componentele şi problemele fundamentale ale sistemului de educaţie muzicală contemporană. Scopul ei este antrenarea permanentă a elevului în diverse activităţi muzicale, care depăşesc limitele unei ore academice şi care, ulterior, trec în activităţi muzicale extraşcolare. De aceea, pe lângă cerinţele comune tuturor lecţiilor, din întregul proces instructiv-educativ, TAEM comportă specific muzical-artistic şi estetic: activităţile educativ-didactice muzicale independente nu se reduc la învăţarea şi interpretarea de cântece, la însuşirea mecanică a unor noţiuni de teoria muzicii, la formarea unor deprinderi elementare de solfegiere etc. Fiind elemente structurale ale muzicii, acestea nu pot fi achiziţionate de către elevi decât pe cale raţională, fapt care, într-o anumită măsură, poate deveni contradictoriu naturii receptării fenomenelor artistic-estetice, care este una emotiv-afectivă. De aceea conceptul şi obiectivele educaţiei muzicale moderne solicită asigurarea de condiţii pentru o receptare complexă, emotiv-afectivă şi raţională a operelor şi fenomenelor muzicale. „În învăţământul muzical, menţionează D.Kabalevski, legile didacticii sunt necesare, ele nu pot fi excluse, dar ele se vor transforma în reguli „moarte” dacă nu vor fi „însufleţite” de specificul muzicii” [81, p. 110], iar I.Gagim afirmă că „tema pe acasă la educaţia muzicală trebuie să constituie o continuare logică a lucrului din clasă” [62, p. 118], aşa încât acumulările emoţional-afective de la lecţie să se dezvolte în experienţe de audiţie a sonorităţilor muzicii şi vieţii, şi nu doar prin acţiune de cunoaştere intelectuală, de completare a cunoştinţelor şi abilităţilor practice.

TAEM trebuie, deci, să formeze, dar mai ales să dezvolte elevilor competenţe specifice, muzical-artistice şi artistic-estetice şi componente ale acestora: să intensifice trăirea muzicală şi starea de cânt, să identifice şi să descopere, prin studiu individual, valorile artei muzicale; să

analizeze fenomenele muzical-artistice şi estetice; să le cerceteze, să mediteze asupra lor, să creeze noi valori muzicale, în primul rând, valori ale receptării şi interpretării muzicii.

Valorificarea TAEM, aşa dar, trebuie să fie concepută ca element integrant al sistemului de educaţie muzicală, care să asigure o continuitate productivă a acestuia în toate aspectele sale: teleologic, conţinutal, metodologic si epistemologic, deci în toate elementele componente de bază ale curriculumului şcolar.

TAEM însă este de cele mai multe ori reprimată de contradicţii care, în esenţă, se manifestă între fenomene ale fazei proiective a curriculumului şi ale fazei transpunerii concrete: la prima fază TAEM este concepută, în general, corect, în conformitate cu noul concept educaţional; la faza transpunerii concrete, a realizării efective a educaţiei muzicale, adică în practica pedagogică, ea mai plăteşte tribut conceptului tradiţional al educaţiei muzicale.

Nu sunt de neglijat nici manifestările contradictorii din cadrul lecţiei şi al temei pe acasă la educaţia muzicală.

Premisele indicate au configurat **problema cercetării**: contradicţia între metodologia proiectată curricular a lecţiei de educaţie muzicală, şi metodologia temei pe acasă, mai puţin reglementată curricular, precum şi contradicţiile particulare din cadrul lecţiei şi cele din cadrul temei pe acasă la educaţia muzicală.

Elaborarea unui concept ştiinţific al TAEM, inclusiv al metodologiei acesteia, ca element integrant şi integrator al sistemului naţional de educaţie muzicală, va conduce spre **soluţionarea problemei ştiinţifice** vizate.

Obiectul cercetării este cuprins de metodologia temei pe acasă la educaţia muzicală ca o componentă determinantă/integrantă a sistemului educaţional-muzical în şcoala contemporană.

Scopul cercetării: elaborarea conceptului şi metodologiei temei pe acasă la educaţia muzicală.

Ipoteza cercetării: Tema pe acasă la educaţia muzicală va contribui la formarea culturii muzicale a elevilor şi va deveni o parte componentă a acesteia, dacă metodologia ei, în baza principiilor educaţiei muzicale şi conceptului modern de curriculum, va integra strategic şi praxiologic potenţialul instructiv-educativ al lecţiei de educaţie muzicală, obiectivele, conţinuturile, metodele/tehnicile/procedeele/formele/mijloacele specifice educaţiei muzicale, care să-i acorde valoarea de mediu muzical extraşcolar principal.

Obiectivele generale ale cercetării:

1. Stabilirea valorilor educaţiei muzicale permanente şi a temei pe acasă în evoluţie istorică.

2. Argumentarea teoretică, în context curricular, a metodologiei temei pe acasă la educaţia muzicală ca element integrator al sistemului de educaţie muzicală şcolară şi extraşcolară.

3. Sistematizarea tipologiei temelor pe acasă la educaţia muzicală.

4. Studiul praxiologic al metodologiei temelor pe acasă şi atitudinea elevilor şi profesorilor faţă de temele pe acasă la educaţia muzicală.

5. Elaborarea *Modelului pedagogic al temei pe acasă la educația muzicală*.

6. Validarea prin experiment a *Modelului pedagogic al TAEM*.

7. Analiza statistică-matematică şi interpretarea datelor experimentului; redactarea textului tezei.

Inovaţia ştiinţifică este dată de:

- definirea / caracterizarea noţiunii de educaţie muzicală permanentă;
- elaborarea *Modelului pedagogic al temei pe acasă la educația muzicală*;
- abordarea ştiinţifico-pedagogică complexă (epistemologică, teoretică, practică, experimentală), pentru prima dată în cadrul paradigmei educaţionale moderne, a conceptului şi metodologiei temei pe acasă la educaţia muzicală ca element integrator al sistemului de educaţie muzicală;
- sistematizarea temelor pe acasă la educaţia muzicală din perspectivă pedagogică, muzicologică şi psihologică.

Importanţa teoretică a cercetării constă în:

- conceptualizarea noţiunilor de educaţie muzicală permanentă şi de temă pe acasă la educaţia muzicală;
- elaborarea unui concept modern de metodologie a temei pe acasă la educaţia muzicală;
- fundamentarea psihopedagogică a dezvoltării inteligenţei muzical-artistice la elevi prin activităţi din cadrul temei pe acasă la educaţia muzicală.

Valoarea practică a investigaţiei este certificată de:

- datele cu privire la atitudinile elevilor şi profesorilor faţă de tema pe acasă la educaţia muzicală;
- aplicabilitatea în practică a *Modelului pedagogic al TAEM*;
- elaborarea unui set de teme pe acasă la EM pentru clasele I-IX;
- recomandările de aplicare în practica educaţiei muzicale a metodologiei specifice temei pe acasă la educaţia muzicală.

Tezele principale propuse spre susţinere:

- Tema pe acasă la educaţia muzicală sintetizează şi dezvoltă achiziţiile de la lecţie, interacţionând cu ele şi creând un mediu muzical-artistic semnificativ culturii muzicale a elevilor

şi obţinând astfel calitatea de componentă integrantă şi integratoare a sistemului de educaţie muzicală permanentă.

- Metodologia temei pe acasă la educaţia muzicală se întemeiază pe conceptul modern de curriculum, pe care îl valorifică şi îl dezvoltă în toate componentele sale definitorii - epistemologică, teleologică, conţinutală şi metodologică propriu-zisă.
- Metodologia formării-dezvoltării inteligenţei muzical-artistice a elevilor are o structură complexă, multinivelară, cu orientare cumulativă, incluzând atât conţinuturile şi metodologia educaţiei muzicale şcolare, cât şi a celei extraşcolare.

Aprobarea rezultatelor cercetării s-a făcut prin *rapoarte de cercetare* la Catedra *Instrumente muzicale şi Metodică* de la Facultatea MPM a USB „A.Russo", la seminarele facultăţii şi la seminarele metodologice orăşeneşti, precum şi la Seminarul ştiintific de profil din cadrul USB; prin *comunicări* la foruri ştiinţifice: „Tema pe acasă ca element indispensabil al procesului de formare a culturii muzicale a elevilor" – Conferinţa Internaţională – Aspecte metodologice ale educaţiei artistic-spirituale - Bălţi, 19-21 mai, 2005; „Principii ale educaţiei muzicale în Republica Moldova în contextul integrării europene a sistemului de învăţămînt" – Conferinţa Ştiinţifică Republicană a studenţilor şi masteranzilor din învăţămîntul artistic superior. Chişinău, 17-18 martie, 2005; prin *activitatea didactică* a doctorandei (predarea cursului universitar *Manualul şcolar de Educaţie muzicală*).

Sumarul compartimentelor tezei:

În **Introducere** este prezentată concepţia şi structura cercetării: actualitatea, obiectul, scopul, ipoteza, obiectivele generale, componentele bazei epistemologice (idei, concepte, principii, teorii, paradigme), metodologia, inovaţia ştiinţifică, valoarea teoretică şi cea practică a cercetării; sunt indicate etapele desfăşurării cercetării şi termenii cheie.

În **capitolul 1 - Dimensiunea istorică a educaţiei muzicale permanente** - sunt examinate şi sistematizate din perspectivă istorică ideile conceptuale cu privire la fenomenul educaţiei muzicale permanente. Este urmărită evoluţia conceptelor de educaţie muzicală permanentă (continuă) şi tema pe acasă la educaţia muzicală din perspectiva realizării lor în condiţiile şcolare şi a celor extraşcolare.

S-a stabilit că evoluţia istorică a noţiunilor de bază ale educaţiei muzicale în cadrul TAEM a instaurat anumite idei, concepte, principii etc., care reglementează statutul acesteia în cadrul educaţiei muzicale generale şi speciale: educaţia muzicală nu reduce influenţele extraşcolare asupra autoeducaţiei muzicale a copilului, deci scopul TAEM este acelaşi ca şi pentru întreaga educaţie muzicală: formarea culturii muzicale a elevilor; TAEM se înscrie în educaţia muzicală permanentă, pe parcursul căreia se formează şi se dezvoltă achiziţii specifice şi generale:

competenţe, trăsături caracteriale, comportamente şi aptitudini (talente) muzicale – preponderent printr-o activitate muzicală independentă, conturând valoarea ei ca finalitate educaţională, creează trasee de activitate muzicală extraşcolară, prezentându-se ca mijloc de formare/dezvoltare muzicală permanentă; TAEM reprezintă unica modalitate de monitorizare şi evaluare a dezvoltării culturii muzicale la elevi; TAEM va fi eficientă în cazul în care este înţeleasă în sens larg, ca factor educaţional extern determinant în educaţia muzicală permanentă, şi nu doar ca element supra-adăugat acestui sistem.

Viziunea modernă asupra educaţiei tratează educaţia artistică şi cea muzicală drept un proces individual continuu de autodesăvârşire spirituală a educatului prin forme multiple de contactare cu artele, acestea fiind şi modalităţi de reflectare ale universurilor intim şi exterior ale educatului. Învăţarea continuă a devenit un obiectiv educaţional fundamental, legalizat în R. Moldova (*Constituţia, Legea învăţământului*) ca sistem educaţional deschis care asigură întreţinerea şi dezvoltarea continuă a potenţialului cognitiv, afectiv şi acţional al personalităţii, al capacităţilor şi deprinderilor de autoeducaţie, formarea personalităţii independente şi creative.

Tema pe acasă este tratată prin prisma concepţiei lui F. Heider, conform căruia cauzele pe care le atribuim acţiunilor sunt factorii externi (mediul) şi factorii interni (motivaţia), ceea ce constituie una din condiţiile ei de bază ale EM: limitarea ei la activităţile din clasă generează ignorarea de către educaţi a contextului muzical real. De aceea scopul educaţiei muzicale prevede o pregătire muzicală *de moment* şi una *de perspectivă.* Elevul, integrându-se activ în mediul muzical complex, va aduce activitatea lui în şcoală, concepând şi realizând cultura muzicală ca parte componentă a culturii spirituale.

Se demonstrează că activitatea muzicală şi contextul muzical sunt două laturi indispensabile. Mediul/contextul muzical facilitează formarea/dezvoltarea culturii muzicale, şi invers, cultura muzicală, ca parte componentă a culturii spirituale, va depăşi limitele şcolii, confirmând necesitatea fundamentării situaţiei muzical-culturale.

Sunt examinate aspectele definitorii ale EM - educaţia muzicală *formală*, educaţia muzicală *nonformală* şi educaţia muzicală *informală*; problema *motivaţiei* în domeniul pedagogiei muzicale; a *necesității,* care se manifestă ca *motiv* al unui contact permanent cu muzica, solicită diverse forme şi mijloace de satisfacţie psiho-spirituală prin muzică, sub formă de audiţii muzicale, concerte, întâlniri cu interpreţi preferaţi, participări în organizarea a diverse manifestări muzicale etc.; *dubla relaţie* a elevului cu mediul muzical înconjurător: de independenţă (constând în capacitatea de a reacţiona/a recepta doar muzica de cea mai înaltă calitate) şi de dependenţă (constând în satisfacerea stărilor de necesitate psiho-spirituală pentru fenomenul muzical).

Sunt sintetizate *caracteristicile* TAEM, care se întemeiază pe: lecţia de educaţie muzicală ca formă de bază a învăţământului muzical; raportarea în sistem a dezvoltării competenţelor muzicale la activităţile muzicale extraşcolare; pregătirea muzicală de moment şi de perspectivă a educaţilor; mediul/contextul muzical al educatului, care facilitează formarea/dezvoltarea culturii muzicale, care, la rândul său, este parte componentă a întregii culturi spirituale a educatului; motivaţia pentru receptarea-interpretarea-comentarea muzicii de valoare - factorul psihologic determinant în realizarea activităţii muzicale extraşcolare; tipologia temelor pe acasă, stabilită în funcţie de obiectivul temei pe acasă, ca structuri autonome, dar flexibile, deschise, ce permit adaptări şi diversificări în funcţie de variabilele ce definesc contextul respectivei activităţi muzicale independente (specificul TAEM, particularităţile activităţilor muzicale independente ale elevului, condiţiile şi mijloacele de realizare a lor etc.).

În **capitolul II - Tema pe acasă - element constitutiv de bază al educaţiei muzicale** - sunt stabilite: *Metodologia de clasificare a TAEM.* Aceasta generalizează elementele ei, care, în ansamblu, asigură integritatea tuturor activităţilor muzicale independente ale elevilor şi menţinerea manifestărilor ei fundamentale în diferitele variante de corelare a activităţilor muzicale independente; *caracterul TAEM* (este instructivă, dar şi preponderent *educativă*); *funcţiile TAEM* (de exersare şi fixare a competenţelor muzicale, de aplicare şi transfer a conceptelor, ideilor, comportamentelor elevilor).

Este realizat un sistem al activităţii muzicale a elevilor în cadrul TAEM (forme de iniţiere muzicală, acte de creaţie, audiere, interpretare şi reflectare) şi al tipurilor de TAEM după caracter, funcţie, conţinut şi finalitate (de însuşire a cunoştinţelor muzicale, de formare a capacităţilor muzicale, de formare a atitudinilor muzicale); este conturat sistemul factorilor (sociali, psihologici, fizico-fiziologici), coordonatele temporală, spaţială şi psihologică ale TAEM; un sistem de principii metodologice pentru TAEM (subiectivităţii în artă; tangenţialităţii competenţelor şi experienţelor muzicale individuale; abordării sincretice; educativ-formativ; instructiv-informativ-tehnologic; continuităţii; accesibilităţii; atractivităţii; corelaţiei „calitativ-cantitativ"; conectării activităţilor muzicale extraşcolare la necesităţile spirituale ale elevilor), în baza cărora au fost elaborate strategii metodologice specifice TAEM.

TAEM este examinată şi ca formă specifică de evaluare a educaţiei muzicale**.** Întreaga existenţă a omului este însoţită de numeroase evaluări (activitate de colectare, prelucrare şi interpretare a informaţiilor privind starea şi funcţionarea de perspectivă a întregului sistem educativ-muzical; control al nivelului de formare/dezvoltare a componentelor culturii muzicale, mijloc de măsurare obiectivă, cale de dezvoltare a culturii muzicale; model de observare dirijată din exterior a formării şi dezvoltării culturii muzicale a elevilor).

Este dezvăluit rolul TAEM în dezvoltarea inteligenţei muzical-artistice a elevilor (factorii de dezvoltare a independenţei în gândire şi acţiune a elevului - prezenţa, profunzimea, intensitatea şi frecvenţa trăirii muzicii în context extraşcolar; medierea şi interacţiunea tuturor componentelor IMA: contextuală, academică şi experienţială).

Se constată că inteligenţa muzicală: constituie facultatea de exersare şi transferare adecvată şi spontană a competenţelor muzicale în diferite situaţii, prin mobilizarea şi reorganizarea tuturor resurselor interne şi externe; determină modul/nivelul de integrare al elevilor în condiţiile mediului muzical extraşcolar prin iniţiative proprii, trasează căi de adaptare a competenţelor muzicale formate spre contexte noi; plasează în prim-plan atitudinea muzicală, care, în condiţiile extraşcolare, se manifestă doar în baza unei motivaţii intrinseci pentru arta muzicală.

Este prezentat *Modelul pedagogic al temelor pe acasă în contextul educaţiei muzicale permanente,* elaborat pe coordonatele *educativă* (capacitatea înscrisă a muzicii şi a TAEM de a forma/dezvolta elevului un complex de competenţe, trăsături caracteriale, comportamente, aptitudini muzicale de orientare în universul acesteia), *metodologică* (sistemul metodologic al proiectării şi realizării efective a TAEM: strategie-metode-procedee/tehnici-forme-instrumentar-materiale), *psihologică* (reprezintă şi generează valoarea muzical-educativă ca rezultat al dezvoltării mecanismelor percepţiei, imaginaţiei, gândirii şi creaţiei artistice muzicale).

Este avansat principiul continuităţii în activitatea muzicală formală, nonformală şi informală şi principii metodologice specifice TAEM: al subiectivităţii în artă; educativ-formativ; abordării sincretice; instructiv-informativ-tehnologic; accesibilităţii; atractivităţii; calităţii şi cantităţii; tangenţialităţii competenţelor/experienţelor muzical-individuale; conectării activităţilor muzicale extraşcolare necesităţilor spirituale ale educatului.

Se menţionează, că o *metodologie fundamentată științific a TAEM* ar trebui:

- să se întemeieze pe trăirea muzicală permanentă a elevului receptor de muzică;

- să incumbe totalitatea activităţilor muzicale realizabile în mediul şcolar şi cel extraşcolar;

- să fie axat pe formarea-dezvoltarea IMA ca element de bază al culturii muzicale a elevilor.

Se concluzionează că: reliefarea unei tipologii şi clasificări exhaustive a TAEM-ului prin prisma aspectelor conceptual-curriculare a disciplinei şcolare *Educaţia Muzicală* va condiţiona posibilităţile elaborării diversificate a conţinuturilor şi formelor ei; respectarea principiilor de elaborare a TAEM va determina coerenţa indispensabilă în funcţionarea sistemului de educaţie muzicală continuă; principiile de elaborare a TAEM vor conferi posibilităţi de valorificare a tuturor aspectelor sociale atît la nivel temporal şi spaţial, cât şi celui psiho-emoţional al elevilor;

IMA constituie factorul determinant al culturii muzicale generale, precum şi elementul de monitorizare al tuturor aspectelor psiho-emoţionale indispensabile dezvoltării ei.

În **capitolul 3 - Valorificarea experimentală a temelor pe acasă la educaţia muzicală - element de bază al curriculumului disciplinar** - este descrisă explorarea experimentală a caracteristicilor TAEM în contextul educaţiei muzicale generale, în măsura în care ea asigură o continuitate productivă prin urmărirea unei evoluţii şi succesiuni din perspectivă teleologică a procesului de afirmare muzicală independentă, în corelarea proprie cu mediul muzical permanent.

Procesul de învăţământ muzical general a fost examinat în comparaţie cu cel extraşcolar. La etapa de control a experimentului, în urma realizării sistematice a TAEM şi a antrenării permanente a elevilor în activităţi muzicale extraşcolare, au fost confruntate rezultatele obţinute la ambele eşantioane de elevi, experimentale şi martor, în ceea ce priveşte formarea/dezvoltarea la ei a inteligenţei muzical-artistice, la cele trei faze ale sale: *urmărirea*, *selectarea* şi *trăirea valorilor muzi*cale.

Au fost stabilite, la etapa experimentului de constatare, *atitudinile profesorilor şi elevilor faţă de TAEM*: aceasta este percepută de ambele categorii de subiecţi drept un supliment al lecţiei de educaţie muzicală.

Apoi, în cadrul experimentului de formare, a fost valorificat *Modelul pedagogic al TAEM* în vederea formării IMA. S-a constatat, că formarea/dezvoltarea IMA a elevilor, ca element fundamental al culturii lor muzicale generale, este de neconceput fără un contact permanent cu muzica, prin antrenarea elevilor în variate activităţi muzicale extraşcolare, desfăşurate la trei trepte ale inteligenţei muzical-artistice (*urmărirea, selectarea, trăirea*) şi patru activităţi muzicale fundamentale (*audiţia-receptarea, interpretarea, analiza/caracterizarea* şi *creaţia muzicală*).

Rezultatele obţinute în cadrul experimentului desfăşurat în clasele a III-a – a VIII-a, comparativ cu clasele-martor sunt mai înalte.

S-a stabilit, că rolul profesorului ca subiect principal al metodologiei TAEM constă în: adaptarea şi reorientarea TAEM şi AME spre conţinuturile recomandate de curriculumul disciplinar; sistematizarea şi desfăşurarea unui sistem de activitate de educaţie muzicală a elevilor la lecţie şi în cadrul TAEM, în baza principiului tematic; orientarea elevilor spre selectarea şi utilizarea adecvată a resurselor educaţiei muzicale ale lecţiei, TAEM şi AME.

Rezultatele cercetării experimentale demonstrează că achiziţiile elevilor (competenţe, trăsături caracteriale, comportamente, aptitudini) în urma aplicării metodologiei de integralizare a activităţilor de educaţie muzicală la lecţie, în cadrul TAEM şi AME sunt nu doar transferate în

activităţi şi finalităţi ale TAEM, ca în cazul învăţământului muzical tradiţional, ci obţin o calitate net superioară, avansând de la finalităţile garantate de principiul interdisciplinarităţii (memorizare, reproducere, aprofundare şi lărgire) la cele asigurate de principiul complementarităţii în cunoaştere (dezvoltare, creaţie, raportare la propriul univers intim).

Astfel, prin TAEM, curriculumul de educaţie muzicală realizează dezvoltări pertinente la faza transpunerii concrete – a activităţii muzical-artistice independente a elevului, ceea ce şi urma a fi demonstrat de cercetarea noastră.

Concluziile generale şi recomandările practice sintetizează rezultatele teoretice şi practice ale cercetării, indică asupra posibilitătilor de aplicare a acestora în procesul educativ-didactic.

Bibliografia este constituită din surse reprezentând culturologia, estetica muzicală, educaţia muzicală (cu ample implicaţii în metodologia TAEM), psihologia receptării artistice şi a celei muzicale, metodologia cercetării, instrumentarul normativ şi educativ-didactic al educaţiei muzicale etc.

Anexele includ materii de lucru în procesul experimentului pedagogic.

1. DIMENSIUNEA ISTORICĂ A EDUCAŢIEI MUZICALE PERMANENTE

1.1. Educaţia muzicală permanentă ca principiu al educaţiei muzicale generale în evoluţie istorică

Deoarece omul şi lumea se află într-un proces permanent de schimbare, generând noi solicitări faţă de educaţie, şi calitatea de receptor de opere de artă a omului, în special la vârsta educaţiei intensive, adică în şcolaritate, trebuie să fie influenţată permanent în direcţia dezvoltării şi aprofundării. Raportat la educaţia muzicală, acest obiectiv se extinde asupra întregii vieţi, căci lumea este plină de muzică ca atmosfera de aer. Iar muzica este un fenomen complex psihologic (ca mecanism de apariţie şi manifestare), pedagogic (ca şi condiţii de receptare-interpretare-producere/creaţie), moral şi spiritual (ca valori produse şi promovate).

Spiritualitatea este categoria definitorie omului şi-i legată congenital de creaţie, dar nici spiritualitatea, nici creaţia nu se transmit ereditar – se transmit doar predispoziţiile (mecanismele psihice, aptitudinile, talentul) pentru a deveni spiritual prin crearea propriului eu - ci se formează şi se dezvoltă prin educaţie. A fi spiritual înseamnă a te afla *în*, a pătrunde şi a comunica *cu un univers* neperceptibil senzorial, pe care I.Kant îl defineşte cu termenul *suprasensibil* [75, p. 315], deci spiritualitatea şi creativitatea se formează, se cultivă în mod special.

Educaţia este, aşa dar, acţiunea, procesul şi rezultatul dobândirii unui nivel avansat de spiritualitate prin *trăirea* unei vieţi culturale valoroase, de neconceput în afara muzicii – una dintre cele mai importante contribuabile la formarea culturii generale, prin explorarea şi promovarea valorilor afective, intelectuale şi morale ale artei, şi celei speciale, artistic-estetice şi muzical-artistice, prin cultivarea emoţiilor şi sentimentelor estetice, a atitudinilor şi viziunilor fată de fenomenele artei etc., deci prin formarea culturii şi conştiinţei artistic-estetice generale şi muzicale.

Arta, menţionează I.Roegiers, prin valoarea pe care o face să trăiască în faţa subiectului şi pe care o creează însuşi fondul interior al subiectului, participă la cel mai înalt nivel în realizarea individualităţii şi a propriei dezvoltări în asigurarea unei „vieţi pline” [83, p. 115].

Educaţia prin artă se desfăşoară eficient atunci când educatul este tratat nu doar ca obiect asupra căruia se influenţează prin artă, ci, întâi de toate, drept al doilea subiect (subiect receptor), al doilea autor al operei de artă, şi în calitate de subiect al propriei educaţii. Această teză definitorie teoriilor estetice moderne şi conceptului educaţional modern ne-a călăuzit parcursul întregii cercetări.

În particular, ea este confirmată de J.Bruner, care susţine că „cunoaşterea este un proces, nu un produs” [68, p.163], şi de C.Cucoş, care afirmă că „o veritabilă educaţie nu poate fi „totală”, pentru că ea vizează să-i formeze pe tineri, să treacă dincolo de ea, pentru a se educa ei înşişi...” [48, p. 189], căci, concluzionează Vl.Pâslaru, educaţia este schimbare, schimbarea omului, a mediului natural, social, cultural şi spiritual al existenţei umane, toate acestea alcătuind împreună şi mediul educaţional [110, p. 89].

Centrarea educaţiei pe subiectul educat la faza proiectivă (a curriculumului proiectat) presupune ca fiecare componentă de bază a curriculumului (epistemologică, teleologică, conţinutală, metodologică) să fie concepută drept un demers al educatului (primul factor educativ), apoi şi dinspre educator (factorul social) şi ceilalţi factori pe care-i reprezintă (familie, societate).

Centrarea educaţiei pe subiectul educat în procesul instructiv-educativ presupune tratarea elevului ca subiect al propriului proces de formare-dezvoltare a personalităţii sale, deci de asigurare a condiţiilor necesare participării active a elevului la propria formare-dezvoltare. „A instrui pe cineva într-o disciplină nu înseamnă a-l face să înmagazineze în minte asemenea rezultate, afirmă I.S.Bruner, ci a-l învăţa să participe la procesul care face posibilă crearea de cunoştinţe” [68, p.137].

Conţinutul educaţiei, de exemplu, are o sferă mai largă decât conţinuturile procesului de învăţământ, el fiind reprezentat nu doar de valorile propuse şi organizate de şcoală. Educaţia înglobează şi valori din afara şcolii, pe care elevii le asimilează prin metode şi mijloace mai puţin sistematizate decât cele didactice, fiind influenţaţi de un întreg registru de resurse educaţionale - ale familiei, instituţiilor culturale, artistice şi religioase, ale mass-media etc.

În sensul examinat, arta posedă un potenţial înscris, care depăşeşte celelalte tipuri de cunoaştere şi forme de existenţă ale omului. În conformitate cu potenţialul educativ specific al artei, educaţia artistică, în general, şi cea muzicală, în particular, sunt tratate drept procese individuale permanente de autodesăvârşire spirituală a personalităţii educatului prin multiple forme de contact cu operele de artă, acestea fiind modalităţi de reflectare-creare a universurilor interior-exterior ale educatului.

Aspecte ale acestui concept se regăsesc la fiecare etapă istorică. Noi le vom confirma doar cu câteva trimiteri, pentru a nu reitera lucruri bine cunoscute.

Antichitatea. Ideea educaţiei permanente vine din negura timpurilor. Ea a fost atestată încă în antichitate, la greci şi romani, iar mai târziu, ca obligaţie religioasă, a fost scrisă de arabi în Coran.

Funcţia supremă a muzicii este cea educativă, pentru că arta educă sentimente morale, calităţi umane, cultivă sfera spirituală a omului. Acţiunea puternică a muzicii asupra omului a fost descoperită încă în Grecia antică, în timpurile când muzica nu luase formele şi conţinuturile cunoscute astăzi.

Pitagoricienii, mentionează G.Breazul, care „s-au convins să practice muzica tot timpul vieţii, încă de copii, folosindu-se de melodii, ritmuri şi dansuri", considerau că „muzica este armonizarea contrariilor, înmănuncherea celor risipite, punerea de acord a tendinţelor diferite; ea nu este numai ordonarea ritmurilor şi melodiilor, ci pur şi simplu a întregului sistem, scopul ei fiind *unificarea şi armonizarea lumii...* În muzică sălăsluieşte compatibilitatea lucrurilor, ba chiar buna rânduială a întregului univers... ea înseamnă armonie, legiuiri înţelepte în cetate, viaţă cuminte în familie..." (evid.n.- M.C.) [17, p. 83].

Platon, în *Politeia,* evidenţiind caracterul educativ al muzicii, susţine că „în muzică *educaţia este lucrul esenţial*, fiind mai presus de orice, ritmul şi armonia pătrund în interiorul sufletului şi-l ating puternic, aducând cu ele frumuseţea morală" (evid.n.- M.C.) [ibid, p.215]. Totodată, Platon concretizează rolul muzicii în armonizarea vieţii sufleteşti, această artă fiind dată oamenilor de către muze în scopul echilibrării psihicului, atunci când acesta este invadat de disonanţe.

Aceste convingeri le regăsim şi în ideile discipolului său – *Aristotel*, care afirmă în *Politica* că „muzica este o imitaţiune directă a senzaţiilor morale... Este deci imposibil, în urma tuturor acestor fapte, de a nu recunoşte *puterea morală* a muzicii [ibid, p. 217].

În toate epocile, grecii au fost îndrăgostiţi de muzică şi dans, şi au socotit că baza oricărei educaţii liberale este să înveţi să cânţi cu vocea sau la instrumente.

Caracteristicile acordate muzicii în antichitatea greacă - unificatoare, armonizatoare şi moralizatoare, certifică indirect şi caracterul permanent al educaţiei muzicale.

Atât *viziunea medievală* cât şi cea *renascentistă* promovează ideea necesităţii educaţiei estetice prin intermediul artelor şi în special al muzicii.

În *epoca modernă* (sec. XVIII) şcoala este considerată temelia iluminării poporului, aceasta constituind o premisă pentru filosofii iluminişti de a întrevedea în muzică o forţă educativă. Aceştea cer muzicii să exprime şi să deschidă larg porţile tuturor trăirilor omeneşti.

Filosoful german *A.Schopenhauer* susţine că muzica e o adevărată înţelepciune a vieţii. Ea reflectă viaţa, ea nu e izolată de om. Ea a apărut spontan, pe nevăzute, de aceea redă viaţa la direct. În acest context, marele filosof susţine că prin intermediul muzicii putem pătrunde esenţa realităţii: „Dacă am reuşi să reproducem detaliat în noţiuni ceea ce exprimă muzica, am obţine o deplină şi suficientă explicare noţională a lumii" [136, p. 254].

J.A. Comenius [68, p.90] susţine că „*întreaga viaţă* este o şcoală”, idee dezvoltată de *N.Iorga* în sec. XX: „Învăţat este omul care se învaţă *necontenit* pe sine şi învaţă *necontenit* pe alţii” (evid.n.- M.C.) [90, p. 113].

J.H.Pestalozzi a acordat o mare atenţie educaţiei permanente (continue), pe care o califică drept factor integrator ce înglobează toate dimensiunile actului educaţional atât sub aspect *temporal* (educaţie pe toată durata vieţii- *lifelong education*), cât şi sub aspect *spaţial* [26, p. 113].

Toate precedentele istorice ale fenomenului muzical dezvăluie faptul că arta muzicii a însoţit dintotdeauna viaţa omului, fiind valorificată în toate epocile ca o incontestabilă forţă educativă. O importanţă considerabilă în fundamentarea conceptului de educaţie muzicală de azi datorîndu-se şcolii româneşti, reprezentată de proeminentele figuri ale pedagogilor G. Asachi [136, p. 215], S. Haret [44, p. 198], G. Breazul [17, p. 157], ale filosofilor E. Cioran [24, p. 89], C. Noica [17, p. 134], C. Cozma [43, p. 85].

Despre creşterea amplorii fenomenului muzical-educativ mărturiseşte intenţia lui *G.Asachi* de a infiltra muzica „mare” în învăţământul muzical general, în viaţa societăţii, de a utiliza forţa ei educativă în scopul iluminării maselor largi, „făcând-o să fie aproape de viaţă şi mai aptă pentru a deveni o adevărată şi *continuă* forţă educaţională...” (evid.n.- M.C.) [17, p. 85].

Secolul XIX, începînd cu primele sale decenii, se caracterizează printr-un avînt în domeniul educaţiei muzicale generale. Concomitent, într-un şir de ţări europene, prin reprezentanţii ei cei mai conştienţi vizavi de importanţa muzicii în cultivarea omului (H. Kretzschmar, G. Breazul, K. Orff, Z. Kodaly, B. Asafiev, E. Jacques-Dalcroze, B. Tricikov), s-a ajuns la ferma convingere că opera de culturalizare muzicală trebuie să cuprindă toţi copiii – fiecare om are dreptul la cunoaşterea marilor înălţări sufleteşti pe care le poate aduce muzica.

Recunoscut ca reprezentant de frunte a muzicologiei, etnomuzicologiei şi pedagogiei muzicale moderne, personalitatea marcantă a lui George Breazul marchează anii 20 ai sec. XX prin implementarea noilor concepte în domeniul educaţiei muzicale .

G.Breazul deschide, poarta perspectivelor, fiind preocupat de legătura dintre psihologia muzicală şi implicaţiile artei sonore în viaţa socială, culturală religioasă şi spirituală a celor mai tinere generaţii. Principalii vectori ai sistemului românesc de Educaţie muzicală preconizat şi experimentat de George Breazul fiind:

- conţinutul activităţii educative se rezolvă într-un mod fericit prin relaţia dintre naţional şi universal, bazîndu-se pe cîntecul popular românesc, pe cîntul religios bizantin şi pe muzica europeană:
- elevii vor învăţa elementele de scris-citit şi de teorie muzicală pe baza unor exemple,

reprezentînd valori autentice ale folclorului românesc sau muzicii profesioniste universale şi româneşti ;

- creaţia populară şi îndeosebi de la cea aparţinînd copiilor şi accesibilă lor, ei urmînd să parcurgă în şcoală stadiile cuprinse între cîntecul de leagăn şi folclorul copiilor – la o extremă – şi cîntecul voinicesc, cîntecul de joc şi valorile muzicale europene – la cealaltă;
- elevii reprezintă un factor pasiv în activitatea educativă şi în activitatea muzicală propriu-zisă, de aceea lor le trebuie stimulată dorinţa de a deveni producători, interpreţi, formaţiile corale constituind adevărate instituţii de educaţie muzicală care trebuie să ţină cont de acest fapt;
- educaţia muzicală este unul din cei mai importanţi factori de educaţie morală atît prin efectele benefice directe ale artei cît şi prin corelarea eforturilor de producere;
- activităţile muzicale trebuie să creeze copiilor bucurii superioare şi momente de înălţare sufletească;
- educaţia muzicală nu are un scop în sine, ea urmăreşte integrarea copilului în practica socială, culturală, pregătindu-i pentru sala de concert sau de spectacol de operă, deschizîndu-i drumul spre marea literatură muzicală universală.

Cea mai importantă coordonată a sistemului său o constituie integrarea educaţiei muzicale în viaţa socială, şcoala fiind alături de Biserică şi de armată - principalele instituţii responsabile de educaţia muzicală şi de integrarea pe acest plan în viaţa culturală a celor mai tinere generaţii. Ulterior acestei coordonante a sistemului său de integrare a celor mai tinere generaţii în viaţa culturală prin mijlocirea educaţiei muzicale şcolare i se va aduce o importantă completare: *„În şcoală, în Biserică şi în armată, muzica trebuie cu atenţie examinată şi luate măsuri de aşezare a ei pe noi şi româneşti temeiuri”.*

În concepţia lui G. Breazul, şcoala reprezintă un puternic factor de cultură pentru popor. Cel mai important punct din programul reformei preconizate de G. Breazul îl constituie integrarea căntecului popular românesc în activitatea educativă, deci valorificarea pedagogică a creaţiei populare. În acelaş timp acesta este un important material, religios, naţional şi estetic corespunzînd fazei de dezvoltare muzicală a şcolarilor. Şcoala trebuie să devină deci principalul factor de perpetuare a datinilor şi tradiţiilor şi muzica fiind disciplina de bază care poate şi trebuie să realizeze acest deziderat. Principiile educativ-didactice izvorau dintr-o „avîntată şi cutezătoare credinţă în ce va fi. Nu ce a fost, ci ce va fi şi trebuie să fie – aceasta are în vedere şi îşi propune educatorul”.

În *secolele-XIX-XX* învăţarea permanentă a devenit o cerinţă fundamentală a societăţii faţă de educaţie, care este determinată de creşterea exponenţială a informaţiilor şi uzura lor accelerată, de progresele extraordinare ale ştiinţei, tehnicii, de dinamismul vieţii sociale, de

democratizarea învăţării, de creşterea nivelului de aspiraţie spre cultură şi educaţie, de folosirea cât mai utilă şi mai plăcută a timpului liber.

R. Moldova, sf. sec. XX. *Constituţia* (Art. 35) şi *Legea Învăţămîntului* (Art. 5, p.1) legiferează educaţia permanentă în cerinţa fată de sistemul educaţional de a fi deschis, de a asigura întreţinerea şi dezvoltarea continuă a potenţialului cognitiv, afectiv şi acţional al personalităţii, al capacităţilor şi deprinderilor de autoeducaţie, formarea de personalităţi independente şi creative.

Actualmente, educaţia permanentă se caracterizează prin continuitate şi globalism, antrenând toate treptele şi tipurile educaţiei.

La majoritatea autorilor (G. Bălan, G. Breazul, P. Delion, A. Motora-Ionescu, I. Şerfezi, V. Vasile, I. Gagim ş.a) am înregistrat următoarele caracteristici ale educaţiei muzicale permanente, pe care le evidenţiem în continuare cu *cursiv*.

Este asigurată astfel formarea echilibrată a unei personalităţi cu grad sporit de autonomie a învăţării, aptă a identifica şi folosi sursele de informaţie, a participa la educarea celorlalţi membri ai colectivităţii din care face parte, la creşterea calităţii vieţii şi la dezvoltarea societăţii.

A învăţa să înveţi şi a dori să te perfecţionezi continuu sunt cerinţe ale educaţiei permanente; răspunzând acestora, omul învaţă să fie receptiv la schimbări, capabil să le anticipeze şi să se adapteze la ele, oferindu-se în calitate de participant al procesului de evoluţie socială datorită autonomiei sale intelectuale şi morale.

Reformele educaţionale din mai multe ţări sunt orientate la crearea de condiţii pentru continuitatea educaţiei în timp şi spaţiu, în special la transformarea finalităţilor învăţământului în condiţii de deschidere spre învăţarea permanentă şi autoeducaţie. Componentele şcolară şi extraşcolară ale educaţiei permanente sunt strâns legate între ele, permiţând dezvoltarea şi adaptarea elevului la noile condiţii, utilizarea eficientă a timpului liber, care este şi una din condiţiile de bază ale formării personalităţii creatoare.

Şcolaritatea este menită a-i învăţa pe elevi cum să înveţe şi cum să se integreze socio-cultural. Accentul se pune pe implementarea în procesul educaţional a metodelor activ-participative, a tehnicilor de învăţare eficientă şi pe formarea capacităţii de autoevaluare.

Şcoala potenţează şi dezvoltă elevilor capacitatea de adaptabilitate şi de înţelegere pe planul cunoaşterii şi al culturii, obiectiv descifrat de C. Cucoş astfel: „A şti să utilizezi ceea ce ştii pentru a te comporta inteligent şi a da existenţei o orientare care nu va fi niciodată regretată. Condiţiile vieţii moderne sunt cele pe care fiecare fiinţă umană le învaţă, trebuie să le înveţe în fiecare zi; şcoala este locul de unde debutează această învăţare, iar deprinderea pe care copilul o

primeşte aici trebuie să-i ofere ceea ce este necesar pentru ca să poată pe viitor să muncească singur la perfecţionarea sa: educaţia şi învăţămîntul sunt o iniţiere, o deschidere...” [48, p. 175].

Sistemul pedagogiei muzicale a pedagogului român G. Breazul, cu rădăcini în sistemul german al educatiei muzicale, reprezentat de H. Kretzschmar, prevede o succesiune de vectori, printre care (ceea ce ce ne interesează şi pe noi) şi teza că „educaţia muzicală nu are un scop în sine ci ea urmăreşte *integrarea copilului în practica socială, culturală...*” (evid.n. - M.C.) [17, p. 70], de unde se constată că cea mai importantă coordonată a sistemului său o constituie integrarea educaţiei muzicale în viaţa cotidiană a copilului.

Autorul marchează două direcţii de activitate educaţională:

- *educaţia prin muzică,* care vizează dezvoltarea aptitudinilor muzicale pentru o îndeletnicire spirituală cu efecte formative şi educative, şi

- *educaţia pentru muzică,* care-şi propune pregătirea elevului pentru receptarea marilor valori şi pentru integrarea în viaţa artistică a acestuia, atât ca receptor cât şi ca producător [128, p. 38].

Educaţia este întotdeauna o relaţie dintre doi poli: agentul care are menirea de a iniţia şi declanşa acţiunea, şi receptorul, prin filtrul subiectivităţii căruia trec toate mesajele exercitate. Dacă în educaţie apar doi agenţi cu atribuţii distincte, în cadrul autoeducaţiei atribuţiile lor sunt preluate de aceeaşi persoană. Educaţia se realizeză prin *alţii*, pe când autoeducaţia - *prin sine însuşi* (Figura 1.1):

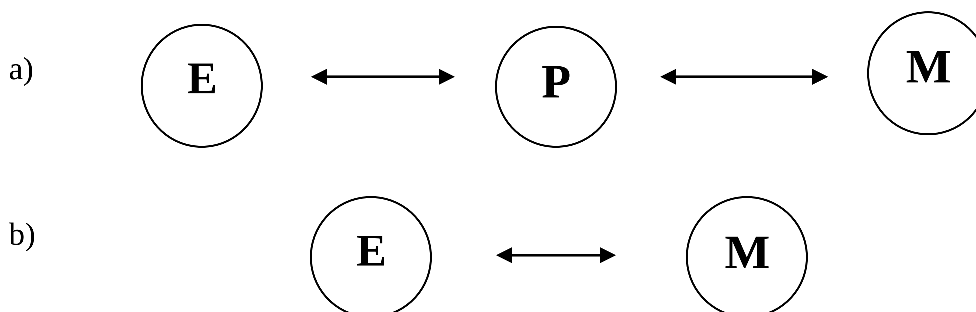


Fig. 1.1. Relaţiile elevului în contextul educaţiei şi al autoeducaţiei

În contextul educaţiei muzicale, traseul stabilit între M (muzică) şi E (elev) este intersectat de către figura intermediară - P (profesor), care are menirea de a organiza şi dirija procesul întâlnirii elevului cu fenomenul muzical (varianta *a*).

În cazul autoeducaţiei (varianta *b*), E (elevul) implicat în una sau mai multe activităţi muzicale (M) îşi autopropune anumite obiective, autoorganizează şi autoevaluează realizarea lor, autoreglează manifestarea anumitor atitudini/pasiuni muzicale.

Autoeducaţia devine posibilă prin intermediul educaţiei, când elevul reflectă asupra celor studiate şi dispune de abilităţi individuale de apreciere a valorilor muzical-culturale, le interiorizează, participând, astfel, la propria sa formare/dezvoltare. Totodată, autoeducaţia favorizează receptivitatea la influenţele educaţiei muzicale, dar îl şi integrează pe educat în educaţia muzicală permanentă. Prin urmare, în şcoală va trebui să se transmită elevilor bazele şi metodele autoformării muzicale (prin muzică), pregătindu-i pentru educaţia muzicală permanentă.

Realizarea autoeducaţiei muzicale (prin muzică) este influenţată de un grup de *factori* interni şi externi.

a) *Factorii interni* sunt reprezentaţi de competenţe, trăsături caracteriale, comportamente şi aptitudini (talent) generale şi speciale, muzicale, precum:

- autocunoaşterea, prin care elevul devine conştient de propriile sale cunoştinţe/capacităţi/atitudini muzicale;

- capacitatea de a realiza autoreflecţia critică, observându-şi neîmplinirile în domeniul culturii muzicale;

- aspiraţia spre o cultură muzicală elevată;

- responsabilitatea faţă de formarea-dezvoltarea unui gust estetic elevat;

- modul propriu de apreciere a valorilor cultural-artistice, morale, religioase, etc;

- dorinţa de autoperfecţionare continuă prin muzică.

b) *Factorii externi* sunt:

- valorile culturii generale si muzicale;

- familia, şcoala, societatea.

B. Asafiev remarcă, că „dacă e să examinăm muzica din perspectiva educaţiei muzicale, atunci ea va fi înţeleasă mai întâi ca fenomen al lumii creat de către om şi mai apoi, ca disciplină ştiinţifică/educativă cu rol de formare/dezvoltare a culturii muzicale" [148, p. 208]. Autorul defineşte cultura muzicală drept sistem complex ce include:

- valorile muzicii;

- toate formele activităţilor de creare, transmitere şi receptare a valorilor muzicii;

- toţi subiecţii implicaţi în activităţile sus-numite;

- toate instituţiile muzicale de studiere a muzicii/de educaţie muzicală, generală şi specială.

Compozitorul, savantul, pedagogul-academician D.Kabalevsky a fost profund preocupat de problema educaţiei muzicale a copiilor. Căutările lui de mulţi ani s-au soldat cu elaborarea şi transpunerea în viaţă a unei originale concepţii de educaţie muzicală. El a pledat de a face marea muzică accesibilă tuturor, căutînd căi adecvate care ar reieşi din însăşi natura muzicii. Meditînd

asupra ideilor lui B.Asafiev, idei pe care le-a aprofundat, dezvoltat şi întruchipat într-un sistem practic de educaţie muzicală a copiilor. *,,Eu am tins să găsesc astfel de principii, metode şi procedee care să contribuie la pasionarea copiilor de arta muzicii, la apropierea acestei sublime arte de ei, artă ce tăinuieşte posibilităţi inestimabile de înălţare spirituală a omului"* spune D.Kabalevsky.

Compozitorul, pedagogul, dramaturgul şi actorul german C. Orff (Austria, Germania) a adus o mare contribuţie la instruirea muzicală a copiilor şi tineretului. Metodele sale originale de scriere vocal-instrumentală în prelucrarea folclorului, în muzicierea şi improvizarea colectivă a copiilor şi-au demonstrat eficacitatea şi transpunerea lor într-o ulterioară activitate muzicală permanentă. În felul acesta muzica devine un instrument de acţiune pedagogică, un mijloc de tratare. Pentru realizarea ideii de educaţie muzicală permanentă C. Orff înfiinţează în Salzburg în 1962 Institutul de Educaţie Muzicală, unde se instruiesc după metoda sa 400 de copii şi 50 de pedagogi-muzicieni dintr-un şir de ţări ale lumii. Sistemul lui C.Orff se sprijină pe utilizarea amplă a folclorului muzical, pe dezvoltarea iniţiativei de creaţie a copiilor.

Realizările în domeniul educaţiei muzicale în Ungaria sînt legate de numele lui Z. Kodaly. La baza concepţiei lui Z. Kodaly se află ideea educaţiei muzicale „*generale*". Sistemul lui poartă un caracter complex cu reflecţii directe asupra realizării unei activităţi muzicale permanente. Principiile muzical-pedagogice ale lui Z. Kodaly au început să prindă contur în timpul compunerii muzicii pentru copii şi alcătuirii culegerilor muzicale pentru şcoală. El caută metode accesibile de familiarizare a maselor largi cu arta muzicii. De aceea el a acordat o deosebită atenţie cîntului coral ca fiind una din cele mai fireşti forme în acest caz.

B. Tricikov (Bulgaria) este cunoscut în sfera Educaţiei muzicale a copiilor prin *Stolbiţa* sa – o metodă naţională de instruire muzicală generală. Metoda urmăreşte dezvoltarea capacităţilor muzicale, în special a celor vocale, precum şi a educaţiei ritmice. Prin metoda *Stolbiţei* pot fi soluţionate un şir de probleme: organizarea muzicierii copiilor, organizarea cîntului la două voci după anumite ,,scăriţe", a improvizaţiei vocale la două voci, depăşirea greutăţilor în dezvoltarea auzului, a vocii, protejarea vocii muzicale, cîntarea melodiilor populare.

Activitatea muzicală permanentă (în contextul educaţiei muzicale), reprezentând un mijloc de formare/cultivare a autoeducaţiei, formează elevului capacitatea de autodeclanşare spontană, permanentă a comunicării muzicale.

Un fenomen al activităţii muzicale a elevilor, considerat de toţi autorii care l-au examinat drept definitoriu educaţiei muzicale, este *ascultarea muzicii*. Ascultarea şi, mai cu seamă, auzirea muzicii este şi una din activităţile didactice specifice, fundamentale, prin care se realizează

educaţia muzicală a elevilor de toate vârstele. Fiind strâns legată de atenţia auditivă, ascultarea determină toate fenomenele gândirii logice şi celei artistice a copiilor cu privire la perceperea elementelor sonore.

Copiilor le place să asculte muzica fără a-şi pune problema înţelegerii şi explicării ei. Prin urmare, este necesar ca elevii, de la cea mai fragedă vârstă, să fie puşi în situaţia de a asculta muzica în mod activ. *Ascultarea activă* este o activitate intelectuală creativă, care presupune o ascultare instituită pe cauzalitate – respectiv, copiii trebuie să ştie: de ce ascultă anumite fapte sonore, ce urmăresc, ce descoperă şi de ce le place ceea ce ascultă, deoarece se ştie cu certitudine că doar achiziţiile muzicale (cunoştinţe, capacităţi, atitudini, comportamente, trăsături caracteriale, aptitudini dezvzoltate) care s-au format şi s-au dezvoltat prin studiu conştient sunt temeinice şi utile în situaţii noi.

Pentru a deveni ascultători conştienţi, consideră P. Delion [54, p. 116] elevii trebuie să parcurgă anumite etape în dezvoltarea lor muzicală. Ele constau în trecerea de la ascultarea pasivă empirică la cea conştientă şi activă. Parcurgerea unui astfel de itinerar în cadrul audiţiei conferă un loc decisiv formării *gustului estetic* prin ascultarea muzicii. O condiţie importantă la realizarea ascultării active este prezenţa *atenţiei auditive*, care trebuie să fie dezvoltată, căci fără ea nu este posibilă o ascultare formativă, emoţională şi creativă. Dezvoltarea atenţiei auditive poate fi realizată doar în cazul în care muzica propusă spre audiere va fi accesibilă, adică va corespunde nivelului lor real de receptare, trezindu-le interesul pentru piese muzicale tot mai complicate ca formă şi mai bogate ca mesaj. Or, formarea deprinderilor de ascultare conştientă nu poate fi realizată în afara dorinţei elevilor pentru activitatea dată. Ascultarea conştientă nu poate fi impusă, dar poate fi cultivată.

De aici şi *autoeducaţia* prin muzică constituie un aspect al procesului educaţional-muzical, al conştientizării necesităţii formării armonioase a propriei personalităţi, a valorificării potenţialului muzical-creativ prin efort personal permanent de întregire a culturii spirituale generale prin cultura muzicală specială.

Între educaţia muzicală, ca subsistem al educaţiei generale, şi autoeducaţie prin muzică există un *raport de complementaritate*. Ambele realizează transformări în planul spiritual al personalităţii umane: educaţia muzicală - prin factori exteriori, autoeducaţia – prin atingerea unor obiective similare, ca răspuns la solicitări de ordin interior - ale universului intim. Astfel caracteristicile educaţiei muzicale se formează şi se dezvoltă din preocupări muzical-artistice cu caracter autoeducativ, care devin condiţii interne favorabile şi stimulative în realizarea eficientă a educaţiei muzicale permanente.

În concluzie:

- Educaţia muzicală permanentă se realizează atât în cadrul şcolar cât şi în cel social.

- În plan proiectiv, educaţia muzicală permanentă este scop şi finalitate al proiectării curriculare.

- În plan procesual, educaţia muzicală permanentă se identifică cu activitatea muzicală continuă a elevilor, cu autoformarea şi autoeducaţia activă în vederea constituirii unei culturi spirituale generale şi muzicale speciale avansate în raport cu demersul social, familial, şcolar şi, mai ales, cu cel personal.

- Activitatea muzicală permanentă este reprezentată de valoarea ei ca finalitate a educaţiei muzicale, precum şi ca mijloc de educaţie (formare) muzicală (prin muzică) continuă.

- Caracteristicile educaţiei muzicale permanente decurg din preocupările muzical-artistice autoeducative.

1.2. Tema pe acasă în contextul evoluţiei istorice a conceptului de educaţie muzicală permanentă

Curriculumul disciplinar de educaţie muzicală tratează educaţia prin intermediul artei muzicale şi educaţia muzicală popriu-zisă ca domenii ce vor permite elevilor să-şi formeze valorile personale în raport cu valoarea creaţiilor muzicale audiate/reflectate, cu intensitatea trăirii muzicale, cu gradul de formare a gândirii muzicale asupra fenomenelor/legităţilor muzicii [50]. Însă tânăra generaţie este nevoită să perceapă în cotidian, de cele mai multe ori involuntar, muzică de prost gust: în transport, localuri publice, apoi şi acasă, la radiou şi televizor. Astfel, copilul este de fapt privat de posibilitatea de a-şi forma un gust muzical-estetic elevat. Muzica de uz cotidian, de moment, are repercusiuni grave de lungă durată, de cele mai multe ori decisive în formarea gustului lor estetic general şi muzical. O astfel de muzică, bazată pe o serie de ritmuri determinante ale aşa-numitelor „stiluri” ale muzicii de uz cotidian, centrate pe o singură formulă ritmică, care, în loc să atragă în mişcarea sa ascendentă spiritul uman, se modelează după cele mai banale sentimentalisme, producând în consecinţă cel mai accesibil produs „artistic”, pentru perceperea căruia nu este necesară nici o cultură muzical-artistică elevată, nici eforturi intelectuale speciale.

L. Bârlogeanu califică finalitatea culturii şi educaţiei muzicale ca derivate ale actului de comunicare în baza a trei componente ale culturii muzicale:

- relaţia elevului cu mediul exterior;
- relaţia dintre elev şi muzică;
- comunicarea elevului cu propria interioritate [9, p. 127].

După P. Popescu, autoeducaţia muzicală (prin muzică) este o activitate conştientă, orientată la formarea/desăvârşirea propriei personalităţi, determinată de nivelul culturii muzicale generale într-un cadru socio-cultural. Autoeducaţia muzicală/prin muzică poate deveni posibilă graţie celor trei funcţii ale *conştiinţei de sine*:

- funcţia anticipativă – de proiectare a propriei personalităţi, pe fundalul unei înalte culturi muzical-spirituale;
- funcţia normativă – concretizată în modul de selectare/apreciere a valorilor muzicale în baza prezenţei unui gust estetic elevat;
- competitivitatea elevului de a se reflecta pe sine însuşi, dându-şi seama de ceea ce este şi de ce vrea să devină prin autoeducare continuă a culturii muzicale [114, p. 82].

Conform curriculumului disciplinar, *educaţia artistică muzicală* este un proces individual continuu de autodesăvârşire spirituală a personalităţii elevului prin multiple forme de contactare cu arta - modalităţi de reflectare a universului în care individul se regăseşte ca element component [50, p. 5].

Oricât de importantă ar fi educaţia muzicală în context şcolar, ea nu permite epuizarea sferei influenţelor extraşcolare asupra autoeducaţiei muzicale a copilului. Educaţia muzicală a unei persoane are loc indiferent de vârstă şi circumstanţe.

Este cunoscut faptul că lecţia constituie forma fundamentală de activitate în şcoală. Dar, totodată, o însuşire temeinică a elementelor culturii muzicale nu poate avea loc decât în urma unei abordări personale de către fiecare elev a obiectivelor educaţionale.

G. Breazul menţionează că „orele de muzică urmăresc scopuri mai îndepărtate, cu implicaţii sociale, cum ar fi: extinderea muzicii în familie şi societate; sprijinirea vieţii muzicale etc.” [17, p. 187]. Lecţia îşi păstrează rolul conducător, deoarece aici se expun şi se însuşesc valorile principale, aici elevii stabilesc legăturile dintre valorile noi şi cele acumulate anterior. Dar aprofundarea achiziţiilor muzicale, definitivarea atitudinilor muzicale şi dezvoltarea aptitudinilor muzicale rămâne a fi realizată prin activitatea individuală independentă în contextul TAEM. Aceasta nu ajută elevul doar la memorarea infomaţiilor obţinute la lecţie, la extinderea cunoştinţelor acumulate aici, ci contribuie la dezvoltarea tuturor proceselor psihice – formează atenţia, memoria şi imaginaţia artistică, dezvoltă gândirea creatoare. În acest context, M.Morari remarcă: „Dacă la lecţie profesorul coordonează nemijlocit activitatea unei clase de elevi, uneori nereuşind să adapteze ritmul de muncă la posibilităţile tuturor elevilor, apoi tema pe acasă vine ca o completare şi continuare a activităţii din timpul lecţiei, permiţând fiecărui elev aplicarea cunoştinţelor în practică. În cadrul acesteia se realizează şi rolul educativ al temelor pe acasă” [93, p. 50].

Realitatea însă, ne conduce spre sesizarea unei discrepanţe conceptuale între lecţia de educaţie muzicală şi tema pe acasă la această disciplină. Aceste condiţii conturează **problema cercetării**: contradicţia între metodologia proiectată curricular a lecţiei de educaţie muzicală, şi metodologia temei pe acasă, mai puţin reglementată curricular, precum şi contradicţiile particulare din cadrul lecţiei şi cele din cadrul temei pe acasă la educaţia muzicală, **soluţionarea** căreia rezidă în elaborarea unui concept ştiinţific al TAEM, inclusiv al metodologiei acesteia, ca element integrant şi integrator al sistemului naţional de educaţie muzicală.

Scopul TAEM vizează formarea gustului muzical al elevilor, dezvoltarea imaginii/creativităţii, a tendinţei de propagare a culturii muzicale în afara clasei şi a şcolii. Au fost formulate opinii controverse vizavi de eficienţa temei pe acasă, în calitatea acesteia de element constitutiv al lecţiei de educaţie muzicală. Această situaţie este explicată de faptul că TAEM este realizată de la caz la caz, în funcţie de discreţia/dorinţa fiecărui elev, posibilităţile/condiţiile diferite de realizare a acesteia. Astfel, o serie de pedagogi muzicieni, precum Iu. Aliev, E. Abdulin, L. Şcolear ş.a., tratează problema TAEM într-un sens mai larg - de dezvoltare multilaterală a personalităţii, de formare a unui gust muzical elevat, de impuls şi îndemn pentru o cultivare muzicală independentă şi continuă (M. Morari) - conferind temelor pe acasă valoarea şi direcţia prioritară a educaţiei muzicale permanente.

Conţinutul TAEM, în concepţia autorilor, se bazează pe principiile specifice lecţiei de educaţie muzicală. Bazându-se pe ideea extinderii activităţilor muzicale din cadrul lecţiei spre realizarea continuă/permanentă a acestora în context extraşcolar, profesorul va forma la elevi o percepţie integră/unitară asupra artei muzicale.

În afară de faptul că temele pe acasă sunt un mijloc eficient de realizare a unui învăţământ temeinic, contribuind la fixarea, aprofundarea şi consolidarea achiziţiilor culturii muzicale, ele constituie şi cea mai importantă formă de activitate ce contribuie la formarea/dezvoltarea motivaţiei la elevi faţă de activitatea muzicală extraşcolară.

După Iu. Aliev, scopul principal al educaţiei muzicale constă în trezirea la elevi a interesului pentru arta muzicală, dezvoltarea competenţelor de simţire, înţelegere şi valorificare a tezaurului muzical, crearea necesităţii de comunicare sistematică cu muzica [145, p. 215].

În general, realizarea independentă a temelor pe acasă la disciplina *Educaţie muzicală*, incluzând sarcini atât de ordin teoretic (informativ) cât şi de ordin practic (formativ), este un mijloc indispensabil al formării deprinderilor de activitate muzicală permanentă. Or, realizarea temelor pe acasă la disciplina şcolară *Educaţia muzicală*, a sarcinilor de muncă independentă, presupune un efort, o activizare a competenţelor formate şi dezvoltate anterior. Altfel spus, deprinderile de activitate muzicală independentă cresc numeric şi calitativ pe baza cunoştinţelor

şi capacităţilor deja acumulate, atitudinile muzicale având însă rolul hotărâtor, deoarece sunt rezultatul, în mare, al condiţiilor în care se formează.

Şcoala, drept unul din fundamentele dezvoltării societăţii umane, are o pondere decisivă în procesul educaţional-muzical. Acesta conturează o problemă ce ţine în mod special de domeniul muzical-pedagogic: eliminarea cât mai deplină a kitsch-ului din viaţa spirituală a tinerei generaţii. În acest context rolul TAEM este deosebit de mare.

Importanţa TAEM derivă din aportul ei în realizarea obiectivelor educaţionale ale disciplinei, precum şi din rolul pe care-l comportă în vederea eficientizării formării culturii muzicale a elevilor ca parte componentă a culturii lor spirituale – scopul şi finalitatea de bază a educaţiei muzicale.

TAEM reprezintă condiţia primordială în consolidarea achiziţiilor muzicale: formarea competenţelor de audiţie şi interpretare muzicală; a capacităţii de ascultare şi urmărire a muzicii, căutând şi descoperind sensul şi mesajul comunicate; dezvoltarea dorinţei şi trebuinţelor spirituale (=atitudini) de ascultare/interpretare permanentă a muzicii.

Se ştie că elevul activează cu atât mai eficient cu cât posedă mai multe cunoştinţe, deprinderi şi motivaţii de activitate independentă. Astfel, conform lui J.Rapin, TAEM (activitatea muzicală extraşcolară) în contextul educaţiei muzicale reprezintă valoarea ei în calitate de: finalitate (produs) al activităţilor instructiv-educative şi de mijloc (proces) instructiv-educativ [118, p. 282].

D.Kabalevski consemnează: „...cu cât mai numeroase vor fi legăturile muzicii cu viaţa, pe care le descoperim la lecţie, cu atât mai adânc va pătrunde muzica în conştiinţa elevilor ca parte integrantă a vieţii, ca viaţa însăşi...” [81, p. 20].

Iar M.Morari menţionează că TAEM, ca mijloc de edificare continuă a culturii muzicale, devine în acest sens o „temă pe acasă pentru toată viaţa” [93, p. 52].

S-au conturat două aspecte ale problemei TAEM în formarea culturii muzicale a elevului:

- formarea abilităţilor de activitate muzicală independentă, edificarea culturii muzicale prin realizarea deplină a personalităţii ca finalitate – obiective ale TAEM;

- rolul TAEM ca mijloc de formare/dezvoltare a abilităţilor muzicale pe cale independentă, ca un „antrenament” *prin* care elevul este pregătit pentru o TAEM asumată pe parcursul întregii vieţi.

O asemenea viziune asupra educaţiei muzicale şcolare generale, prin care TAEM poate fi examinată şi ca mijloc şi scop de realizare a conceptului curricular la disciplina dată, are o rezonanţă progresivă pentru domeniul muzical-pedagogic în special, prin faptul că activitatea muzicală permanentă este una flexibilă, adaptată factorilor psihologici, morali, spirituali etc.

Dar cel mai important este faptul că TAEM depăşeşte şcolaritatea, desfăşurându-se pe parcursul întregii vieţi, în sensul că elevul, şi după absolvirea şcolii, îşi asumă efortul autoeducaţiei permanente, dar deja în afara şcolii, pe valori achiziţionate în anii de şcolaritate, la lecţie şi în cadrul temelor pe acasă la educaţia muzicală (evid.n.- M.C.) [129, p. 215].

Rezultatele secvenţiale, finale (semestriale/anuale) însoţite de întreg sistemul de lecţii susţinute după principiul tematismului la disciplina şcolară *Educaţie muzicală* şi diverse activităţi muzicale extraşcolare sunt orientate, în esenţă, spre continuitatea şi reintegrarea lor în alte condiţii, spre alţi factori existenţiali, caracteristici perioadei post-şcolare. Tocmai din aceste considerente, valorificarea TAEM la educaţia muzicală va fi eficientă în cazul când aceasta va fi percepută în sens larg, din perspectiva integrării ei la factorii externi, extraşcolari şi nu în contextul desfăşurării propriu-zise, adică în calitatea lor de finalitate/scop şi nu doar de factor/mijloc de eficientizare a învăţământului muzical-general. Realizarea acestui obiectiv muzical-pedagogic nu se va reduce doar la ora rezervată în orar, ci se va raporta unui atribut esenţial al sistemului de TAEM, care presupune evaluarea performanţelor muzicale obţinute de elevi, în urma activităţilor muzicale atât din cadrul şcolar cât şi cele din cadrul extraşcolar (tema pe acasă la educaţia muzicală, orchestra, corul, ansamblul folcloric, cercurile de dans etc.). În acest sens, I. Radu susţine, că „restrângerea ariei activităţilor de învăţare, rezultatelor obţinute de către elevi doar în diversele activităţi şcolare, fără a fi integrate întregului învăţământ, nu ne vor putea oferi datele care vor face posibilă ameliorarea activităţii respective, în perspectiva obiectivelor pe care ni le-am propus...” [116, p. 127]. Prin urmare, integrarea constituie independenţa elevului de o serie de mijloace influenţate, orientate din exterior în procesul de formare/dezvoltare a culturii muzicale generale.

Integrarea, susţine M. Ştefan, vizează anume acel progres muzical prin care TAEM, în calitate de mijloc, devine ulterior, o finalitate: „Finalitatea în educaţie rezidă în aşteptările, scopurile ori pretenţiile unei persoane, privind realizarea sa viitoare într-o sarcină dată...” [129, p. 202].

TAEM, incluzând diverse forme de iniţiere muzicală prin diferite activităţi muzical-didactice (audiţia muzicală, cânt vocal-coral, citit-scris muzical etc.) cu scop de formare a spiritului de independenţă şi iniţiativă, optează pentru formarea unei dependenţe spirituale faţă de activităţile date. Spre deosebire de spiritul de independenţă, iniţiativa constă în nelimitarea elevului doar la executarea independentă a sarcinilor muzical-didactice/muzical-artistice propuse de profesor. El şi singur îşi poate propune sarcini noi, drept urmare a deprinderii de a gândi şi a acţiona în mod independent. Astfel, însărcinările primite pentru îndeplinire independentă, repetate şi dozate judicios, duc nu numai la crearea deprinderilor de realizare a TAEM, dar şi la

educarea spiritului de independenţă şi iniţiativă. În cadrul activităţilor muzicale, realizate independent, elevul se confruntă cu anumite dificultăţi, însă, niciodată cu probleme ce solicită cunoştinţe neacumulate în cadrul lecţiilor de educaţie muzicală sau deprinderi încă neformate. Tema pe acasă la educaţia muzicală este, concomitent, activitate muzicală independentă, mijloc şi finalitate. Deoarece activitatea independentă nu este pe deplin realizată la lecţii - în calitate de finalitate, activitatea muzicală extraşcolară devine mijloc de asimilare a cunoştinţelor muzicale şi despre muzică. Adică activitatea independentă are rolul de mijloc chiar înainte de a fi realizată drept scop.

Lecţia de educaţie muzicală îşi propune, ca prima sarcină, dezvoltarea deprinderilor şi a capacităţilor de activitate muzicală independentă în calitatea ei de finalitate a activităţii educaţionale, apoi exploatarea şi convertirea ei ca mijloc de asimilare a muzicii existente în contextul extraşcolar. Pe când TAEM poate deveni un mijloc puternic de formare a competenţelor muzicale doar după ce se vor fi creat deprinderi şi obişnuinţe elementare pentru activităţi muzicale independente. TAEM este un proces permanent, ce se desfăşoară în timp şi spaţiu, nereducându-se doar la valorile muzicale însuşite şi propuse de şcoală.

În concluzie: Tema pe acasă la educaţia muzicală reprezintă elementul primordial în realizarea educaţiei muzicale permanente. Integritatea sistemului de educaţie muzicală permanentă solicită prezenţa şi realizarea sistematică a temelor pe acasă.

1.3. Aspectul integrator al temei pe acasă la educaţia muzicală din perspectivă psiho-pedagogică

Cercetătorul R. Gagne, făcând o sinteză a teoriilor mai multor autori - *instruirea problematizată* (I.Lerner, 1965; A. Mahmutov, 1972), *instruirea programată* (V. Andreev, 1981; N.Talîzina, 1975), *rezolvarea sarcinilor de creaţie* (T.Cudreavţev, 1976; A.Matiuşkin,1973) etc., realizează o tipizare a învăţării, menţionând că „fiecare dintre ele solicită existenţa unui ansamblu de condiţii” [53, p. 125]. Astfel, toate tipurile de învăţare sunt influenţate de *condiţiile învăţării, de anumite situaţii,* în care se realizează învăţarea şi, ulterior, se produce o „modificare de comportament” [55, p. 82].

În concepţia lui F. Heider, cauzele pe care le atribuim acţiunilor sunt factorii externi (mediul) şi factorii interni (motivaţia) [ibid, p. 96].

Astfel putem conchide că formarea culturii muzicale a copilului se conturează prin acţiunea de ansamblu şi de durată a factorilor social-educativi.

1.3.1. Mediul muzical - parte a contextului extraşcolar

Psihologul român M. Ştefan susţine: „Toată educaţia decurge din experienţa situaţiilor sociale ale copilului” [129, p. 63]. Educaţia muzicală, ca tip de educaţie, infirmă teza lui M. Ştefan şi o confirmă pe cea a lui H.R.Jauss, care susţine rolul primordial în educaţie, pe lângă experienţele sociale, şi a celor literare şi estetice [Apud Vl. Pâslaru, 109]. Or, nu atât socialul determină cultura muzicală a educatului cât experienţele sale estetice. Aşadar, *situaţia* presupune implicare. Mediul educaţional reprezintă ansamblul condiţiilor în care se desfăşoară acţiunea educaţională, cuprinzând aria sistemului triadic în felul următor:

Situaţie educaţională	=	**Câmp educaţional**	=	**Proces educaţional**

Situaţia exprimă, de fapt, *poziţia elevului* ca al doilea subiect al educaţiei.

De aici rezultă, scrie N. Matei, „formarea orientării, iniţierii şi reglării acţiunilor umane se realizează doar ca rezultat al acţiunilor propriu-zise, în procesul educaţiei şi activizării copilului, în mijlocul şi din partea societăţii” [88, p. 113].

Principiul metodologic de studiere complexă a psihologiei copilului, la fel ca şi toate aspectele ontogenetice ale lui, au fost iniţiate de către L.Vîgotski. În teoria dezvoltării funcţiilor psihice superioare autorul menţionează că „... orice funcţie în dezvoltarea culturii copilului îşi manifestă o dublă aparenţă, iniţial – pe plan social, mai apoi – pe plan psihologic; la început – în societate, ca factor interpsihologic, mai târziu – în interiorul copilului, ca o categorie intrapsihologică” [153, p. 127]. În domeniul pedagogiei această configuraţie a factorilor de desfăşurare a unui act educativ constituie *câmpul educaţional*. Conceptul a fost definit în anul 1946 de către cercetătorul român D. Todoran, ca un „complex structural şi funcţional de forţe („subiective” şi „obiective”) care determină creşterea şi dezvoltarea spirituală a omului” [94, p. 112]. „Situaţia socială de dezvoltare a personalităţii” [99, p. 15] denotă conlucrarea proceselor psihologice interioare de dezvoltare culturală cu cele exterioare.

Dintre genurile de artă, cea mai răspândită şi mai apropiată omului este muzica. Heine confirmă acest lucru subliniind că „muzica este cea care, printre arte, are ultimul cuvânt” [118, p. 238]. Muzica, constituind un mare fenomen al lumii, reprezintă un element inerent în viaţa cotidiană a societăţii, în conştiinţa şi natura omului, pentru că totul este mişcare, totul este vibraţie, totul este sunet.

Raportarea educaţiei muzicale la mediul în care se desfăşoară constituie condiţia ei de bază. Limitarea educaţiei muzicale la activităţile realizate numai „în clasă”, generează ignorarea contextului muzical real. De aceea scopul educaţiei muzicale prevede o pregătire muzicală *de moment* şi *de perspectivă a subiecţilor.* Elevul, integrându-se activ în mediul muzical complex

sub diferite aspecte, va aduce activitatea lui în şcoală, concepând şi realizând cultura muzicală ca parte componentă a culturii spirituale.

Activitatea muzicală şi *contextul muzical* sunt două laturi indispensabile. Mediul/contextul muzical facilitează formarea/dezvoltarea culturii muzicale, şi invers, cultura muzicală, ca parte componentă a culturii spirituale, va depăşi limitele şcolii, confirmând necesitatea fundamentării situaţiei muzical-culturale.

Astfel, ***contextul muzical extraşcolar*** pune în evidenţă trei dimensiuni ale activităţilor muzicale independente ale elevilor:

- decontextualizarea şi adaptarea experienţei muzicale la condiţiile extraşcolare;
- sporirea complexităţii activităţilor muzicale independente în scopul aplicării diversificate a competenţelor muzicale;
- estimarea propriilor performanţe şi/sau dificultăţi în cunoaşterea muzicală independentă.

În contextul cercetărilor întreprinse, specificul *activităţilor educative şcolare şi extraşcolare* se evidenţiază ca în Tabelul 1.1:

Tabelul 1.1. Factorii educaţionali specifici mediului şcolar şi extraşcolar

Mediul şcolar	**Mediul extraşcolar**
1. Manifestarea anumitor activităţi - în contextul mediului şcolar	1. Manifestarea anumitor activităţi în contextul mediului extraşcolar
2. Scopul activităţilor îl constituie acoperirea programei de învăţământ, dezvoltarea armonioasă a personalităţii	2. Scopul activităţilor îl constituie formarea/dezvoltarea personalităţii în baza valorilor spirituale
3. Activităţile răspund necesităţilor interioare de cunoaştere în procesul studierii conştiente	3. Activităţile răspund necesităţilor de autodezvoltare/autoafirmare a personalităţii elevului
4. Mediul şcolar îndeplineşte funcţia instructiv-educativă	4. Mediul extraşcolar acordă prioritate funcţiei educative şi de comunicare
5. Încadrarea în activităţile muzicale nu poartă întotdeauna un caracter benevol	5. Încadrarea în activităţile muzicale se manifestă exclusiv benevol
6. Criteriul fundamental de evaluare a nivelului de formare/dezvoltare a personalităţii îl constituie performanţele şi achiziţiile (cunoştinţe, capacităţi, atitudini = competenţe,	6. Criteriul fundamental de evaluare a nivelului de formare/dezvoltare a personalităţii îl constituie potenţialul spiritual al fiecărui subiect în parte

comportamente, trăsături caracteriale) obţinute la învăţătură	
7. Activitatea fiecărui subiect în parte presupune formarea de competenţe	7. Activitatea fiecărui subiect în parte se racordează la tendinţa şi aspiraţia spre autoformare

Făcând o analiză specificului celor două tipuri de activităţi, concluzionăm:

- atât activităţile şcolare cât şi cele extraşcolare sunt orientate spre dezvoltarea armonioasă a personalităţii;

- prioritate au activităţile extraşcolare, deoarece iniţierea personalităţii în mediul social este benevolă şi tendinţa ei de autodesăvârşire se exprimă mult mai eficient.

În baza clasificării făcute de UNESCO [44, p. 51], educaţia se manifestă în trei aspecte fundamentale:

educaţia muzicală *formală*,

educaţia muzicală *nonformală*

şi educaţia muzicală *informală*.

Educaţia muzicală formală constituie o perioadă de *activitate muzicală intensivă*, urmărind cu preponderenţă formarea culturii muzicale a elevilor. Acest tip de educaţie muzicală include totalitatea acţiunilor muzical-educative exercitate în mod conştient şi organizat în instituţiile şcolare, în cadrul unui sistem de învăţământ organizat.

Obiectivele şi conţinutul *educaţiei muzicale formale* sunt prevăzute în documente şcolare, eşalonate pe teme general-semestriale, nivel şi ani de studii, fapt care facilitează dirijarea conştientă a formării unei culturi muzicale vaste, într-un context metodic organizat (curriculum, ghiduri, manuale, suporturi tehnice, strategii specifice educaţiei muzicale etc.), în concordanţă cu idealul educaţiei muzicale.

Educaţia muzicală formală este un proces care se limitează în exclusivitate la anii de şcoală şi care nu reprezintă mai mult decât o introducere în sfera culturii muzicale şi o pregătire iniţială pentru o activitate muzicală continuă, care se va extinde de-a lungul întregii vieţi.

Educaţia muzicală nonformală desemnează o realitate educaţională mai puţin formalizată, dar la fel cu efecte formative. După cum rezultă din analiza conţinuturilor, modalităţilor şi formelor de organizare (*forme active* – corul general al şcolii, orchestra de instrumente muzicale pentru copii etc., *forme pasive* - întâlniri muzicale cu interpreţi şi compozitori, excursii muzicale etc.), raportul dintre educaţia muzicală *nonformală* şi cea *formală* se defineşte drept *raport de complementaritate*.

Educaţia muzicală nonformală presupune totalitatea acţiunilor muzical-educative extraşcolare, care se desfăşoară în condiţii special organizate. Menirea lor este completarea şi întregirea educaţiei muzicale formale prin forme special instituite pentru îmbogăţirea culturii muzicale, pentru exersarea și valorificarea diferitelor disponibilităţi şi competenţe muzicale individuale.

Principalele instituţii în care se realizează acest tip de educaţie muzicală sunt casele de cultură, teatrele, cluburile, căminele culturale, fonotecile publice etc.

Prin natura şi specificul ei, educaţia muzicală nonformală atestă însuşiri proprii, printre care sunt marea varietate a formelor şi conţinuturilor muzicale, diferenţierea activităţilor muzicale, formele de organizare etc. Este vorba de satisfacerea educaţiei muzicale în condiţii mai bune şi mai variate, prin aceleaşi influenţe formative, însă din perspectiva pluri- şi interdisciplinarităţii şi avându-se în vedere interferenţa disciplinelor din domeniul artistic.

Atât *educaţia muzicală formală* cât şi cea *nonformală* constituie forme ale *activităţii sistematice* (*şcolare*), care se desfăşoară într-un mod planificat, organizat, fiind dirijate de un personal specializat în domeniu.

Forma de bază a lucrului instructiv-educativ o constituie *lecţia de educaţie muzicală*. Timpul alocat acestei activităţi educaţionale este însă limitat, constituind un raport de 1:23 din cele 24 de ore ale zilei. În afară de aceasta, intervalul care desparte lecţiile de educaţie muzicală nu permite întotdeauna păstrarea firului de continuitate între ele.

Alături de cele două forme ale educaţiei muzicale şcolare este solicitată şi cea de-a treia – ***educaţia muzicală informală***. Această formă, comparativ cu primele două – formală şi nonformală, este mai puţin avantajoasă, din cauza deosebirii esenţiale a acesteia de celelalte două. Muzica din clasă şi cea din afara ei, mediul muzical creat în contextul lecţiei de educaţie muzicală şi cel din afara ei sunt foarte diferite.

Aceşti factori constituie un motiv pentru care *educaţia muzicală informală* nu poate constitui substanţa şi temeiul fundamental al educaţiei muzicale, fără a ignora însă valoarea conţinutului ei, precum şi extinderea peste limitele educaţiei formale, atestată de prezenţa ei pe parcursul întregii vieţi. Altfel spus, *educaţia muzicală informală* exprimă *caracterul spontan şi neîntrerupt* al educaţiei, adică complet liber de orice formalizare. Aceasta reprezintă experienţele muzicale autonome ale persoanei, experienţe dobândite într-o manieră întâmplătoare. Educaţia informală exprimă mediul vital şi ambianţa socială în care se află individul. În această ipostază el achiziţionează informaţii, interiorizează modele de conduită morală, adoptă atitudini, reacţionează la diferite solicitări, îşi îmbogăţeşte orizontul spiritual.

Modul în care elevul se va orienta în mediul muzical ce-l înconjoară permanent (prin felul în care interpretează muzica, prin volumul de cunoştinţe acumulate, prin capacitatea de a deosebi muzica bună de una mai modestă în acest sens, prin felul cum vorbeşte despre ea şi cum o percepe la nivel spiritual etc.) ne va vorbi despre nivelul culturii muzicale generale a lui. Cultura muzicală generală conjugă armonios şi eficient activitatea muzicală sistematică cu cea spontană (Figura 1. 2):

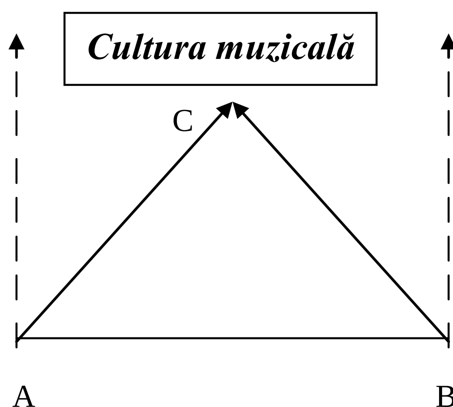


Fig. 1. 2. Convergenţa (C) activităţii muzicale sistematice (A) – activităţii muzicale spontane (B)

Hotarele dintre ambele tipuri de activităţi muzicale identificate nu sunt rigide, ele sunt interdependente, se intrepătrund. Educaţia muzicală sistematică va avea de câştigat atunci când se vor integra creator influenţele activităţilor muzicale spontane. Totodată, educaţia muzicală sistematică poate contribui în mod esenţial la dezvoltarea şi eficacitatea educaţiei muzicale spontane.

Procesul educaţiei muzicale, în general, nu-şi poate atinge în deplină măsură eficacitate decât printr-o corelaţie strânsă ale acestor două sectoare, realizarea adecvată al acestuia fiind direct proporţională cu durabilitatea convergenţei ambelor tipuri de activităţi muzicale.

Examinate din perspectivă comparativă, observăm că ponderea de extindere (expansiune) şi efectivitate a educaţiei muzicale şcolare şi a educaţiei muzicale extraşcolare este diferită – cea de-a doua este mult mai amplă şi mai variată. Cu toate acestea, ele există simultan, uneori vin în acord, alteori în dezacord sau chiar în contradicţie.

Educaţia muzicală şcolară trebuie să se deschidă conţinuturilor muzicale proiectate a fi asimilate de către elevi în afara şcolii, să le valorifice şi în acelaşi timp să le furnizeze elevilor criterii de selectare a „informaţiilor” muzicale venite din afara şcolii.

Fenomenul muzical, în general, se desfăşoară într-o fluiditate continuă, fapt ce antrenează, respectiv, şi o activitate a elevilor în permanentă desfăşurare.

1.3.2. Motivaţia muzicală în activitatea muzicală extraşcolară

Orice întâlnire, orice comunicare a omului cu muzica presupune percepţia vie a ei. Aceasta constituie temeiul, esenţa, rostul, rezultatul final al oricărui mod de a face muzică – crearea, interpretarea sau ascultarea ei. Conform lui I. Gagim, a percepe muzica înseamnă:

a) a o auzi;

b) a o simţi;

c) a o trăi;

d) a o înţelege;

e) a o primi în sine (ca demers);

f) a-i atribui un sens, un conţinut" [63, p. 68].

Convergenţa acestor factori înlesneşte accesul la esenţa muzicii, prin care subiectul să se poată raporta la contextul său de viaţă. Percepţia muzicii se află în raport cu anumiţi factori ce ţin de personalitatea subiectului, fiind condiţionată (direct sau indirect) de ei (Figura 1.3):

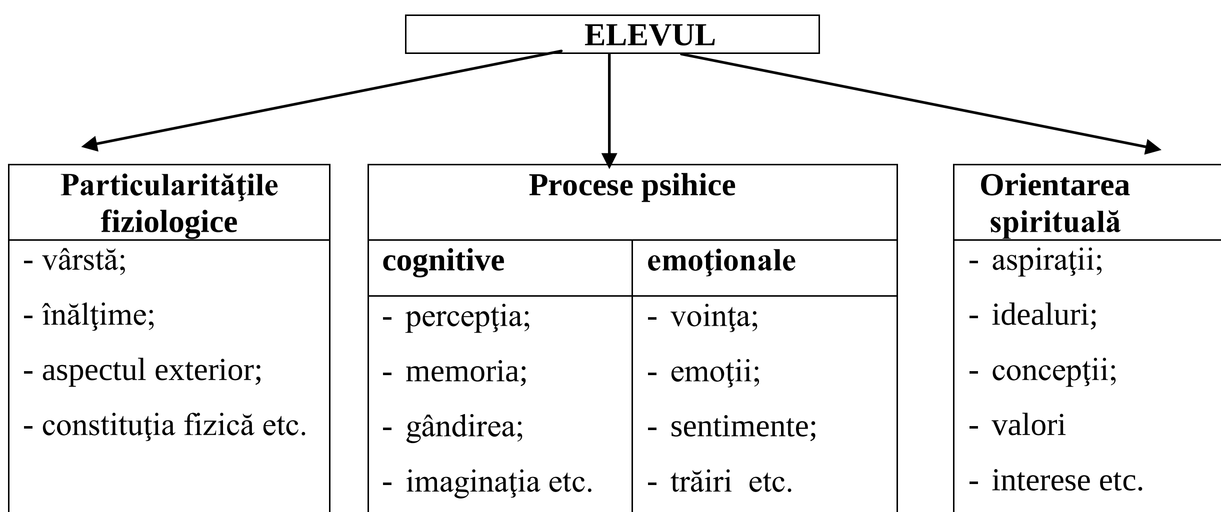


Fig. 1.3. Factorii distinctivi ai personalităţii umane

În acest sens, cercetătorii M. Gabai şi J. Jost menţionează: "Muzica este o putere. Ea aparţine unei lumi care acţionează fiinţa noastre fizică şi psihică în întregime" [83, p. 119].

Analizând factorii distinctivi ai personalităţii umane, muzicologia şi psihologia conturează aria de extindere a percepţiei muzicale, care, „sprijinindu-se la un capăt pe nivelul psihofiziologic (sau prepsihologic), iar la celălalt capăt pe nivelul psihofilosofic (sau postpsihologic)", conform lui I.Gagim [63, p. 21], care clasifică percepţia muzicală pe trei niveluri:

1. Nivelul *fiziologic* – acţiunea muzicii are loc la nivel de corp, a simţurilor

elementare, la nivel senzorial imediat, direct;

2. Nivelul *psihologic* – acţionarea altor procese psihice: emotivitatea, gândirea, memoria, imaginaţia artistică etc;
3. Nivelul *spiritual* – înaintarea muzicii spre sfera subconştientului şi supraconştientului.

Estetica generală şi cea muzicală afirmă că orice contact cu muzica este de natură creativă, căci în compuneri, interpretări, audiţii, întotdeauna este prezent factorul creativ – condiţie obligatorie în cunoaşterea muzicii sub orice formă. Activitatea de creaţie se află în strânsă legătură *de experienţa individuală a fiecărui elev în parte*.

Amplificarea autonomiei elevului în mediul "sonor" din afara lecţiei se exprimă prin creşterea independenţei sale în perceperea muzicii. A-i învăţa pe elevi să descifreze mesajul sonor al universului înseamnă deci a le forma cunoştinţe, priceperi, deprinderi şi tehnici de percepere şi creativitate muzicală (=capacităţi), asociate cu *motive intrinseci – de necesitate şi existenţă prin muzică*. În acest context se reliefează ideea că lucrul cel mai important constă în faptul că valorile morale, odată fiind interiorizate, obţin caracterul unor trebuinţe lăuntrice. În varietatea împrejurimilor vieţii, care se manifestă în aria educaţională, ele ajung să reprezinte o chemare autoritară a conştiinţei noastre, devenind motive stabile ale conduitei.

În acest sens, F. Turcu menţionează că „necesităţile provoacă diverse stări afective ale omului şi numai în rezultatul activităţilor respective (ca proces educaţional) ele pot fi percepute ca necesităţi" [71, p. 126], iar V. S. Merlin remarcă că „necesitatea obţine caracter motivaţional numai dacă ea este concepută ca un provocator spre *acţiune*" [83, p. 82].

Din literatura de specialitate aflăm o listă de nume notorii, care determină orientarea, iniţierea şi reglarea *activităţilor muzicale* ca un sistem de motive, ce interacţionează şi conlucrează, manifestându-se în tendinţe, interese, scopuri etc. [G. Bălan, 7; A. Motora-Ionescu, 95; V.Vasile, 136; I. Gagim, 65 etc.].

E. Stan reflectă percepţia subiectiv-personală a realităţii obiectiv-înconjurătoare, generând un anumit sens imaginii personale. Reiese că „sensul, atitudinea, poziţia iau naştere nu din nemijlocit conţinutul/aparenţa, ci din relaţia dintre motivaţia acţiunii şi rezultatul direct al ei... Scopul motivaţiilor, necesităţilor, conştientizării, calităţile specifice ale umanităţii se formează pe parcursul întregii vieţi", afirmă autorul [124, p. 35].

Problema motivaţiei în domeniul pedagogiei muzicale a fost tratată pentru prima dată de către pedagogul D.Percic, spre sfârşitul anilor '60 [68, p. 128]. El valorifica indispensabilitatea necesităţilor psihologice în realizarea diferitelor activităţi muzicale, precum şi importanţa fenomenului muzical ca factor de prima linie în formarea/dezvoltarea unei culturi spirituale ascensive. La rândul ei – *necesitatea,* care se manifestă ca *motiv* al unui contact permanent cu

muzica, solicită diverse forme şi mijloace de satisfacţie psiho-spirituală prin muzică, sub formă de audiţii muzicale, concerte, întâlniri cu interpreţi preferaţi, participări în organizarea a diverse manifestări muzicale etc.

Activitatea muzicală extraşcolară a elevului este una de asimilare a valorilor culturale muzicale, pe care şcoala le consideră eficiente în pregătirea omului cu o înaltă cultură estetică. Finalitatea acestor eforturi se leagă de asigurarea echilibrului funcţional ale acestor două perioade. Experienţa muzicală a elevului, realizând structurile motivaţionale ca unităţi ale personalităţii, subordonează procesul de selecţie şi integrare a valorilor muzicale. Procesul de echilibrare şi adaptare a elevului la influienţele muzical-culturale externe va deveni treptat o funcţie/necesitate a acestor stări motivaţionale.

Principiile care fundamentează procesul de dirijare educaţională prin prisma TAEM a motivaţiilor muzical-artistice la elevi, conform M. Morari sunt:

a) conştientizarea mediului muzical, în care elevul trăieşte/va trăi;

b) desfăşurarea activităţilor muzicale de bază în cadrul şcolii;

c) atingerea valorilor şi standardelor culturii muzicale în perioada şcolarizării.

Consecinţele aplicării acestor principii (în analiza perceperii de către elevi a mediului muzical) sunt decisive în sens de valoare metodologică. Motivaţia activităţii muzicale extraşcolare transformă elevul dintr-un simplu receptor/consumător al influienţelor muzicale externe în subiect activ şi selectiv, cu un determinism intern propriu în alegerea şi declanşarea atitudinilor muzicale adecvate.

Posedând o structură motivaţională proprie, elevul, afirmă M. Morari, va stabili o *dublă relaţie* faţă de mediul muzical înconjurător:

una - *de independenţă,* constând în capacitatea lui de a reacţiona/a recepta doar muzica de cea mai înaltă calitate, educativă prin sine,

şi alta - *de dependenţă,* constând în satisfacerea stărilor de necesitate psiho-spirituală pentru fenomenul muzical [91, p. 54].

Formarea gândirii şi acţiunii independente poartă amprenta specificului educaţiei artistice. Cunoaşterea şi trăirea muzicii sunt traduse prin *structura psihică* a fiecărui elev – se pune valoare pe faptul prezenţei, profunzimii, intensităţii şi frecvenţei trăirii muzicii în actul percepţiei muzicale.

Percepţia muzicală nu poate fi tratată în afara noţiunii de "creaţie". Există opinia precum că nu este posibilă o instruire în "a crea", adică creaţia nu se învaţă, vine din interior pe căi neştiute. Conform surselor de specialitate, creaţia este o formaţiune complexă ce rezultă din îmbinarea într-un mod irepetabil în cadrul personalităţii fiecărui individ, fapt care o face aptă să

răspundă în mod original diverselor solicitări exercitate din exterior. "Creează" lucrarea (mai exact imaginea) nu doar compozitorul şi interpretul, ci şi ascultătorul - el este al treilea creator al operei. Mesajul lucrării nu este dat de-a gata, el nu există în afara omului, el trebuie re-creat de conştiinţa lui: "S-ar putea spune că publicul continuă să creeze opera adăugându-i sensul său", susţine M. Dufrenne [24, p. 82].

Educaţia muzicală constă în centrarea ei pe dezvoltarea personalităţii creatoare a elevilor. Din punct de vedere pedagogic, aceasta nu înseamnă a-l forţa pe copil să devină un "mic geniu", ci de a-i forma personalitatea creativă în contextul integrării lui în viaţa socială.

Trăirea independentă, individuală a muzicii din afara lecţiilor de educaţie muzicală, care întregeşte, completează şi dezvoltă cultura muzicală generală, este menită să construiască o atitudine nouă elevului, pentru care relaţia cu muzica nu va mai fi una întâmplătoare, ci va atinge statutul practicilor indispensabile culturii sale spirituale.

În domeniul educaţiei muzicale aceste probleme pot fi atenuate numai dacă lecţia de muzică a lăsat în sufletul copilului impresii de neuitat, urme ce nu pot fi uşor şterse. În legătură cu aceasta, creşte într-o măsură intensă rolul (responsabilitatea) lecţiei de educaţie muzicală, care reprezintă focarul central de creare a stimulenţilor respectivi.

Ascultând muzica ce-l înconjoară zilnic, copilul va căuta *să descopere*, în mod *individual,* ceea ce s-a discutat la lecţie. Or, aici, în cadrul lecţiei, copiii vor evidenţia corelaţia strânsă, organică a muzicii studiate cu viaţa. Aceasta presupune muncă, exerciţiul zilnic, o evoluţie echivalentă cu aceea care îi formează pe muzicieni. Prin muzica prezentă în afara lecţiei de educaţie muzicală, la orice vârstă, în orice circumstanţe, elevii vor simţi emoţii, multe sensuri noi ale valorilor vieţii, precum şi a propriilor valori.

Iniţierea elevului în sensurile muzicii universale solicită efort. Fiind condus sub aspect educaţional, efortul se transfigurează în plăcere, în experienţă pozitivă, care pledează pentru o modalitate de *autoeducare* a elevului în sensul participării lui vii, active, originale la propria formare. Spre deosebire de lecţie, unde întâlnirea cu muzica este "dirijată", situaţiile de educaţie estetică prin acţiunea independentă, individuală (studiul individual, efectuarea temelor pe acasă etc.) penetrează în profunzime interiorul fiecărui elev *nu doar* la nivel de *însoţitoare a vieţii*, ci ca o *componentă indispensabilă a vieţii*.

A media relaţia cu muzica înseamnă a stimula concentrarea atenţiei elevului prin organizarea diferitelor forme de iniţiere muzicală: *audiţia muzicii, cântul vocal-coral, însuşirea cunoştinţelor muzicale şi despre muzică, citit-scrisul muzical, activităţi muzical-ritmice, creaţia muzical-artistică, jocul muzical, executarea la instrumente muzicale pentru copii, caracterizarea muzicii*. Aceste activităţi găsindu-şi realizarea în cadrul lecţiei de educaţie muzicală, constituie

terenul unde fiecare elev simte şi trăieşte muzica în felul său, venind mai apoi cu un răspuns personal referitor la valorile muzicale. Sumarea şi generalizarea trăirilor clasei de elevi va aduce un numitor comun, o concluzie obiectiv-subiectivă - una care lasă loc şi pentru opinia subiectivă a fiecărui elev în parte (Figura 1.4):

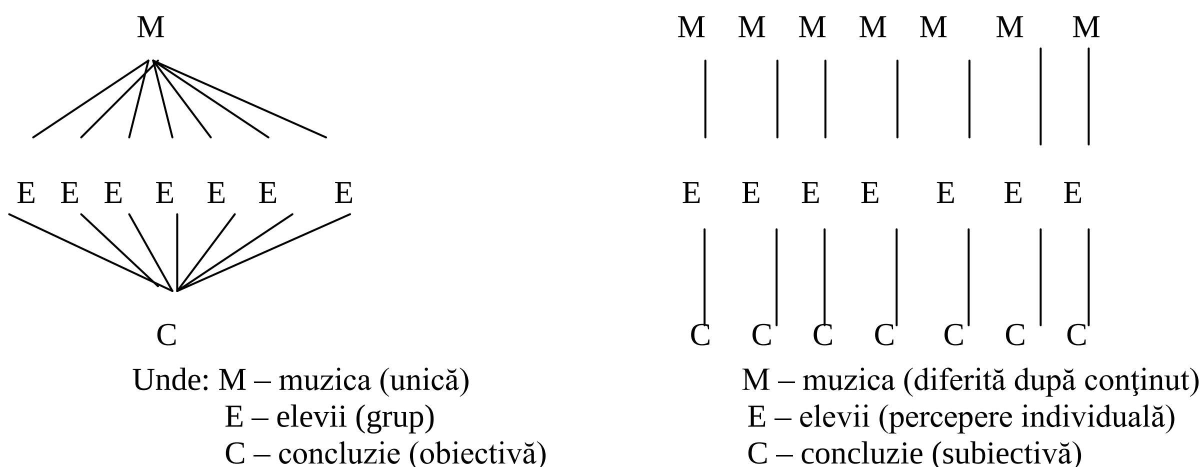


Fig. 1.4. Percepţia individuală şi în grup a muzicii

Valorile educaţiei muzicale nu vor înceta odată cu finisarea succesiunilor de lecţii, ci, dimpotrivă, muzica va deveni pentru elevi o prezenţă constantă a vieţii, o practică la care aceştia adesea vor reveni. Edificarea culturii muzicale poate deveni o *temă pe acasă* pentru toată viaţa.

Pentru instruirea muzicală, în general, este caracteristică *forma individuală*, diferenţiată de lucru (în special, în dezvoltarea aptitudinilor muzicale, în formarea tehnicii vocale, a deprinderilor de interpretare instrumentală etc.). Pe lângă faptul că TAEM este un mijloc eficient de realizare a unei educaţii muzicale temeinice, contribuind la fixarea, aprofundarea şi consolidarea cunoştinţelor, capacităţilor şi atitudinilor (=competenţe) individuale ale fiecărui elev, ea constituie şi cea mai importantă formă de evaluare în mod independent a oricărei muzici. În acest sens, temele pe acasă au avantajul de a oferi posibilitatea cunoaşterii particularităţilor individuale ale fiecărui elev, întreaga lui capacitate de muncă, iniţiativă, conştiinciozitate etc. De aici reiese *specificul muncii independente* a elevului în efectuarea temelor pe acasă, care constă în faptul că acasă el lucrează singur, sprijinindu-se numai pe cunoştinţele-capacităţile-atitudinile obţinute la şcoală, fiind lipsit de acel stimulent care s-a creat datorită prezenţei colectivului clasei, prezenţei profesorului etc. Astfel, în realizarea temei pe acasă, sunt necesari stimulenţi noi care ar mobiliza procesele psihice ale elevului.

TAEM, solicitând o independenţă în gândire şi acţiune, trebuie să poarte amprenta specificului educaţiei artistice. Cunoaşterea, trăirea muzicii sunt traduse prin structura psihică a

fiecărui elev. Dacă la ştiinţele exacte o teoremă se cere a fi înţeleasă la fel de către toţi elevii, deşi în ritm diferit, atunci creaţia muzicală urmăreşte edificarea unui gust muzical estetic, elevat care se formează individual, de la percepţia senzorială la gândirea muzicală. Independenţa în gândire şi acţiune, menţionează L. Bârlogeanu, presupune capacitatea elevului de a descifra expresia integrată în muzică [9, p. 144]. Dacă muzica a mişcat interiorul ascultătorului, ea se va derula continuu, pentru că aici primeşte energie [ibidem, p. 72].

Pentru ca TAEM să ocupe locul său în îmbogăţirea culturii muzicale a elevilor, ea trebuie să solicite forme dintre cele mai variate şi mai interesante. Toate metodele şi procedeele de selectare a însărcinărilor trebuie utilizate în mod creator, valoarea lor aflându-se în legătură directă cu obiectul de studiu, cu tema respectivă, cu obiectivele prevăzute pentru o anumită activitate, cu nivelul intelectual al clasei, cu vârsta elevilor etc.

Activităţile muzicale, realizate în mod independent, trebuie să se axeze pe principiile artei, fiind în directă concordanţă cu tematica prevăzută de către curriculum pentru lecţia respectivă. Astfel, conţinutul temelor se va lărgi treptat, în funcţie de dezvoltarea muzicală a elevilor şi de materia predată în clasă, contribuind la crearea la elevi a "imunităţii" împotriva non-valorilor muzicale.

Tema pe acasă, constituind de obicei etapa finală a lecţiei, solicită elevului independenţă şi iniţiativă, întrucât sarcinile incluse aici sunt efectuate fără supravegherea directă a profesorului.

Edificarea culturii muzicale generale a fiecărui elev presupune realizarea deplină a personalităţii lui pe o *cale personală* – individuală.

<u>În concluzie:</u>

- Lecţia constituie forma de bază a învăţământului muzical. Însă dezvoltarea competenţelor muzicale şi raportarea lor la activităţile muzicale extraşcolare eficientizează realizarea obiectivelor generale şi specifice, de educaţie muzicală.

- Scopul educaţiei muzicale solicită o pregătire muzicală de moment şi de perspectivă, pentru integrarea activă în mediul muzical complex.

- Mediul/contextul muzical facilitează formarea/dezvoltarea culturii muzicale, şi invers, afirmarea culturii muzicale ca parte componentă a culturii spirituale va depăşi limitele şcolii, confirmând influienţa mediului muzical.

- Motivaţia reprezintă factorul psihologic determinant în realizarea activităţii muzicale extraşcolare.

- Mediul muzical şi motivaţia faţă de activitatea muzicală extraşcolară reprezintă factori determinanţi în realizarea adecvată a scopului disciplinei şcolare *Educația muzicală.*

1.4. Concluzii la capitolul 1

- Educaţia muzicală permanentă, contribuie semnificativ la atingerea scopului EM – *formarea culturii muzicale a elevului ca parte componentă şi indispensabilă a culturii lui spirituale*.

- Activitatea muzicală permanentă dezvoltă competenţele de activitate muzicală independentă, conturând valoarea ei ca finalitate educaţională, creează trasee de activitate muzicală extraşcolară, prezentându-se ca mijloc de formare/dezvoltare muzicală continuă.

- TAEM reprezintă unica modalitate de monitorizare şi evaluare a dezvoltării culturii muzicale generale la elevi prin activităţi muzicale extraşcolare, precum şi unicul mijloc de urmărire procesuală a realizării lor.

- TAEM va fi eficientă în cazul în care aceasta va fi percepută în sens larg, din perspectiva integrării ei la factorii externi, extraşcolari, şi nu în contextul desfăşurării propriu-zise, adică în calitatea ei de factor determinant în realizarea educaţiei muzicale permanente şi nu de element supra-adăugat acestui sistem.

2. TEMA PE ACASĂ CA ELEMENT CONSTITUTIV DETERMINANT AL EDUCAŢIEI MUZICALE

2.1. Tipologia temelor pe acasă la educaţia muzicală

Specificul calităţii temelor pe acasă la disciplina şcolară *Educaţia muzicală* este determinat de scopul, obiectivele şi conţinuturile lor, de rezonabilitatea acestora în procesul educaţional, precum şi de valoarea lor pentru formarea/dezvoltarea culturii muzicale generale a elevilor.

Pentru a evidenţia laturile generale în diversitatea de tipuri de teme pe acasă la această disciplină, este nevoie de o clasificare obiectivă şi subiectivă a lor. Problema existenţei unei metodologii (concept) de clasificare a temelor pe acasă, sistematizării lor este destul de complicată, avându-se în vedere coexistenţa diverselor abordări de clasificare a lor. În funcţie de *criteriile* şi *premisele* care sunt stabilite la baza clasificării, se conturează, respectiv, şi diferite variante de tipologizare a temelor pe acasă la educaţia muzicală. Tipul de TAEM desemnează un *mod de concepere şi realizare* a activităţilor muzicale independente, *o categorie de activităţi muzicale* ce prezintă o unitate structurală cu valoare orientativă.

În funcţie de *obiectivul* temei pe acasă, identificăm principalele tipuri, fiecare din ele având o structură proprie, determinantă, dar nu precisă, rigidă, ci una flexibilă, deschisă, ce ar permite adaptări şi diversificări dependente de variabilele ce definesc contextul respectivei activităţi muzicale independente: specificul TAEM, particularităţile individuale ale elevului, condiţiile şi mijloacele de realizare a activităţilor muzicale independente etc.

Metodologia de clasificare a TAEM circumscrie totalizarea elementelor ei, care, în ansamblu, asigură *integritatea* tuturor *activităţilor muzicale* realizate în mod independent de către elevi şi *menţinerea manifestărilor* ei fundamentale în diferitele variante de corelaţie a activităţilor muzicale independente. Ele, în calitate de părţi componente ale TAEM, se află în raport de reciprocitate şi se realizează într-o anumită consecutivitate. De aceea tipologia temelor pe acasă, care este destul de variată, nu poate fi şablonizată după o clasificare unică, stabilită odată pentru totdeauna. Prezenţa variabilă a diferitelor tipuri de activităţi muzicale în contextul aceleiaşi teme pe acasă nu permite o structurare absolută a celor din urmă, ci doar una relativă, flexibilă de la un caz la altul. Pe lângă aceşti factori, însă, putem stabili şi unele particularităţi metodologice, specifice pentru fiecare tip de TAEM, favorabile fixării pentru fiecare categorie a unei anumite structuri relativ conturate (Figura 2.1).

1. *Caracterul TAEM*. Conform lui I. Gagim, TAEM, în funcţie de obiectivul urmărit şi de forma de realizare, pot purta amprenta atât a aspectului instructiv (rezolvarea temelor din manualul şcolar, lectura suplimentară din domeniul muzicii, confecţionarea de diferite pseudoinstrumente muzicale etc.), cât şi (preponderent) a *aspectului educativ* (audieri muzicale,

colecţionarea cântecelor de diferit gen de la persoanele în vârstă din localitate, alegerea muzicii pentru utilizarea ei ca material suplimentar la alte obiecte şcolare etc.).

Activităţile muzicale de ordin *instructiv,* vizând acumularea de informaţii muzicale şi despre muzică, se vor direcţiona spre centralizarea şi integrarea lor în jurul polului educativ, adică spre formarea de atitudini.

Latura *instructivă,* care urmăreşte în primul rând acumularea de cunoştinţe şi dezvoltarea aptitudinilor muzicale, va solicita prezenţa unui fond emoţional cu efect de sensibilizare psihologică şi spirituală a elevului, cu finalitate de formare şi dezvoltare a atitudinilor muzicale.

Activităţile muzicale independente, de natură instructivă, îşi demonstrează eficienţa numai prin valoarea aplicabilităţii lor întru realizarea adecvată a activităţilor muzicale educative. Valoarea aspectului instructiv rezidă în favorizarea dezvoltării eficiente a atitudinilor muzicale şi nu în acumularea propriu-zisă a cunoştinţelor şi capacităţilor muzicale.

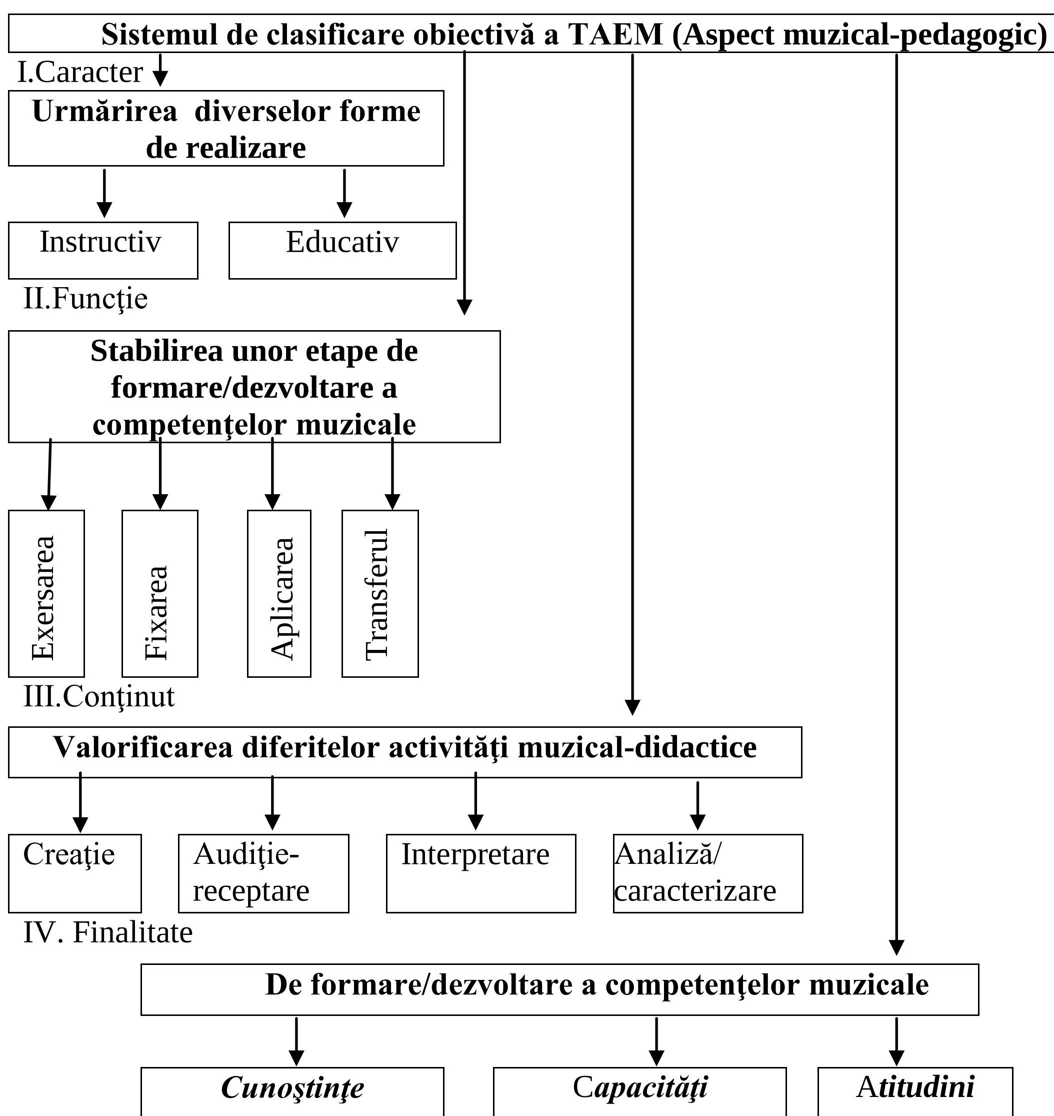


Fig. 2.1. Sistemul de clasificare obiectivă a TAEM

2. *Funcţiile TAEM*, în viziunea M. Morari, reflectă valoarea *intrinsecă* şi *extrinsecă* a lor în contextul procesului instructiv-educativ. Formarea/dezvoltarea competenţelor muzicale reprezintă un proces în continuă desfăşurare, care presupune o realizare sistematică, eşalonată de la o etapă la alta. Depăşirea succesivă a acestor etape va asigura o formare/dezvoltare exhaustivă a aspectelor date de cunoaştere a artei muzicale (Figura 2.2).

Valoarea intrinsecă a TAEM presupune *exersarea* şi *fixarea* anumitor competenţe muzicale. Acest aspect, fiind orientat spre cunoaşterea muzicii din interior, antrenează competenţe concrete, urmărind, iniţial, exersarea şi fixarea nemijlocită a lor. Funcţia de exersare şi fixare a TAEM realizează obiective didactice fundamentale, urmărind formarea competenţelor existente independent, fără trasarea unor interacţiuni reciproce ale acestora.

Cunoaşterea unor noţiuni, categorii, termeni, legi muzicale specifice, cunoaşterea de date, informaţii despre muzică, despre evoluţia ei, despre compozitori, interpreţi, formaţii, instrumente, epoci, curente, şcoli, stiluri artistice etc. constituie obiective ale acestui tip de TA, cu funcţii de exersare/fixare a competenţelor muzicale.

Valoarea extrinsecă a TAEM presupune funcţia de *aplicare* şi *transfer* a ei. Astfel, conceptele, ideile, comportamentele, însuşite de elevi în clasă, vor rămâne nu doar la nivel de o simplă informaţie, ci un puternic stimul de aplicare/transfer în comportamente morale, etice şi estetice ale individului. Creaţiile muzicale ale marilor compozitori, oglindind epocile, stilurile, istoricul, valoarea artistică a lor, studiate la lecţiile de educaţie muzicală, vor fi reactualizate în condiţii extraşcolare (cotidiene) prin comportamente personale adecvate. Acest procedeu reprezintă aplicarea/transferul experienţelor muzicale ale elevilor dintr-un stimul emoţional-informaţional în unul operant (Figura 2.3).

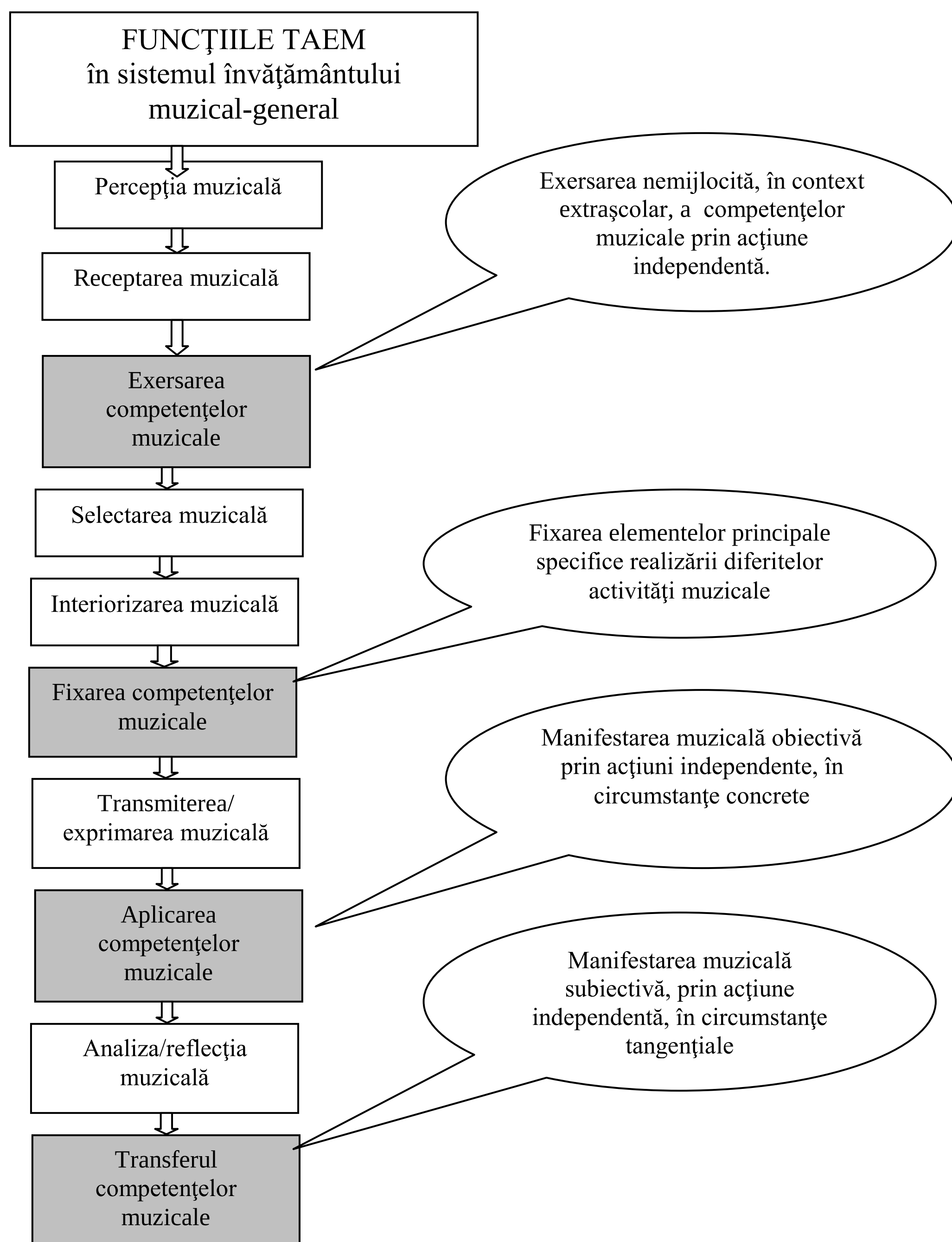


Fig. 2.2. Sistemul funcţional al TAEM

Funcţia TAEM se raportează, în general, obiectivelor ei. Astfel, temele pe acasă cu funcţii orientate intrinsec (exersare/fixare), vor urmări ca elevii, prin acţiune muzicală independentă:

- să-şi formeze/dezvolte capacităţi de percepţie integrală a sferei imagistice în creaţiile muzicale de proporţii;

- să cunoască constituienţi principali ai imaginii în arta muzicală - expresia sonoră a lumii interioare-sufleteşti şi reprezentările asociative;

- să însuşească o diversitate largă de procedee de dezvoltare a discursului muzical;

- să conştientizeze unele mijloace şi procedee de redare a imaginii muzicale ale naturii- reproduceri şi descrieri muzicale, sugestii muzicale spaţiale, de lumină şi culoare, de statism şi mişcare etc.;

- să-şi îmbogăţească vocabularul muzical cu noi termeni pentru caracterizarea adecvată a muzicii;

- să însuşească unele criterii de estimare valorică a creaţiilor muzicale de gen popular şi cult din tezaurul muzicii naţionale;

- să însuşească un anumit repertoriu prin interpretare vocală, cuprinzând creaţii de valoare amplă;

- să cunoască diverse aspecte ale legăturii muzicii cu alte arte - asemănări şi deosebiri, elemente comune şi trăsături specifice etc.

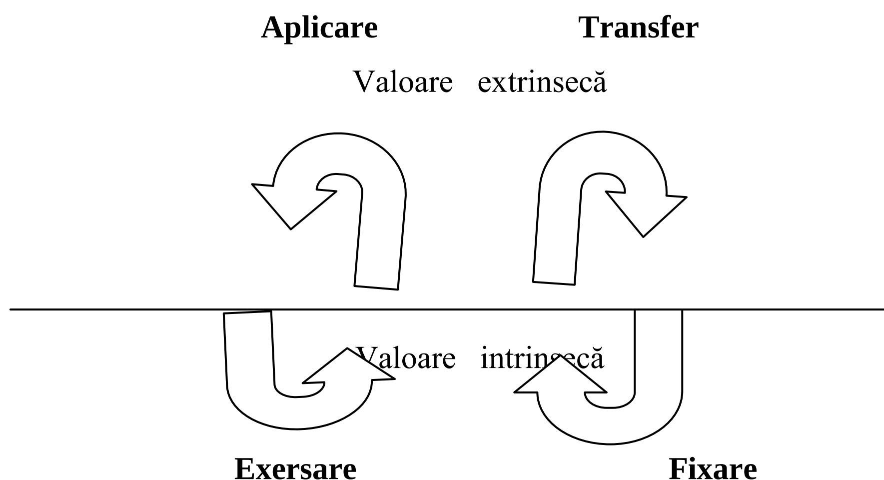


Fig. 2.3.Valoarea extrinsecă şi intrinsecă a TAEM

Spre deosebire de acestea, TAEM, cu funcţii de aplicare şi transfer, are menirea de a extinde orizontul de manifestări muzicale independente ale elevilor, urmărind ca ei:

- să conştientizeze prioritatea limbajului muzical în exprimarea artistică a atitudinii lor faţă de realitate;

- să utilizeze adecvat termenii de limbaj specific pentru caracterizarea operelor muzicale în raport cu alte arte influienţate reciproc direct sau indirect;

- să-şi extindă orizonturile cunoaşterii artistice prin abordări dintre cele mai diverse a relaţiilor dintre muzică şi alte arte;

- să conceptualizeze arta muzicală ca expresie a stărilor sufleteşti, generate de realitatea înconjurătoare;

- să înţeleagă caracterul subiectiv al imaginii muzicale vizavi de mijloacele de realizare a ei;

- să exprime atitudinea individuală, să caracterizeze conţinutul de imagini al creaţiilor audiate/vizionate/interpretate independent de pe poziţiile gustului artistic propriu elevat;

- să cunoască raportul dintre muzică cu alte fenomene ale vieţii, alte domenii de activitate umană.

În aceste două etape, competenţele muzicale, deja exersate şi fixate, sunt raportate la alţi factori, la alte condiţii, la alte mijloace de realizare etc., subordonându-se atitudinilor muzicale.

3. La baza uneia din clasificări stabilim *orientarea TAEM spre valorificarea diferitelor activităţi muzicale*, raportate la concepţia curriculumului modern.

Activităţile muzical-didactice, realizate independent de către elevi, solicită diverse forme de iniţiere muzicală ca acte de creaţie, audiere, interpretare şi reflectare (analiză/critică). În dependenţă de prezenţa sau predominarea unuia dintre aceste aspecte, vom determina TAEM cu caracter *creativ, auditiv, interpretativ* şi *reflexiv*.

Acest tip de clasificare, de asemenea, este unul relativ, deoarace definitivarea categorică a lor este cu neputinţă. Coexistenţa, conlucrarea, prezenţa simultană a două sau mai multe activităţi muzicale în contextul unei teme pe acasă este firească, fapt ce poate favoriza doar predominarea uneia dintre activităţi.

Următoarea activitate muzicală propusă pentru lucrul independent poate servi drept model în acest sens: „Interpretaţi o colindă selectată de la părinţi, bunici, radio, TV etc. (care v-a impresionat mai mult)” (S.Croitoru. Manual de Educaţia muzicală, cl. IV). Iniţial, elevul *va audia* mai multe colinzi, în diverse împrejurări şi din diferite surse. În baza unei *reflectări/analize* va selecta doar una, care l-ar impresiona mai mult şi pe care, în ultimă instanţă, o va *interpreta,* implicând, totodată, şi unele aspecte de *creaţie muzicală individuală*.

Interpretarea muzicii este activitatea care predomină la momentul respectiv faţă de celelalte activităţi muzicale. Pentru interpretarea muzicală, care constituie obiectivul sistemului dat de activităţi, şi-au găsit aplicabilitate şi alte aspecte muzicale - audiţia-receptarea; analiză/caracterizare, precum şi creaţia muzicală.

4. Următoarea sistematizare a TAEM, precizată de către M. Morari constă în *antrenarea aspectelor de cunoaştere şi asimilare a artei muzicale*, în formarea şi dezvoltarea lor:

1.*Temele pe acasă de însuşire a cunoştinţelor muzicale şi despre muzică* presupun însuşirea teoretică atât a cunoştinţelor-cheie (fundamentale), precum şi a celor particulare.

Efectuarea oricărui tip de activitate muzicală (compunere, interpretare sau audiere etc.) solicită un anumit volum de cunoştinţe din domeniul muzicii. Acest tip de temă pe acasă are un

obiectiv fundamental - însuşirea de cunoştinţe (şi, pe baza lor - dezvoltarea unor capacităţi şi atitudini muzicale). Cunoştinţele muzicale şi despre muzică, însuşite în mod independent de către elevi, vor determina, în mare măsură, finalitatea activităţilor muzicale practice şi nu acumularea mecanică, propriu-zisă a lor.

2. *Temele pe acasă de formare a capacităţilor muzicale.* Fenomenul muzical există real numai sub formă de proces real, atunci când sună, influenţează sau creează anumite stări, „trăiri”, atitudini. Valoarea muzicală nu poate exista în afara sonorităţii propriu-zise a lui, adică în afara contopirii directe şi intuitive a elevului cu muzica, sub formă creativă, interpretativă sau auditivă. Orice formă de „a face” muzică (de activitate muzicală) solicită prezenţa şi manifestarea unor competenţe muzicale.

În majoritatea lor, aptitudinile muzicale pot fi dezvoltate prin intermediul activităţilor muzicale independente, extraşcolare. Varietatea condiţiilor spaţiale, temporale, multitudinea mijloacelor de realizare a activităţilor muzicale independente, promovate în afara lecţiei de educaţie muzicală, contribuie la formarea/dezvoltarea capacităţilor muzicale.

3. *Temele pe acasă de formare a atitudinilor muzicale.* Potrivit finalităţii educaţiei muzicale ca disciplină şcolară, conchidem prevalarea formării/dezvoltării atitudinilor muzicale, care, conform lui Vl. Pâslaru, reprezintă *nucleul, esența* noţiunii de educaţie [109]. Competenţele muzicale, constituind piloni ai fundamentării atitudinilor muzicale, oferă prioritate acestora. Marea diversitate a muzicii, prezentă în afara lecţiei de educaţie muzicală, este valorificată în mod discret de către elevi, în funcţie de gustul estetic al acestora.

În aceste condiţii se conturează funcţia duală a atitudinilor muzicale:

ca *mijloc* de valorificare a artei muzicale (prin care atitudinile muzicale şi gustul estetic presupun anumite criterii de selectare a muzicii), şi

ca *finalitate* în sine, muzica constituind factor indispensabil al culturii spirituale a elevului.

Divizarea dată a aspectelor de cunoaştere şi asimilare a artei muzicale în contextul activităţilor muzicale independente, este una relativă, convenţională. Constituind un tot întreg, ele coexistă şi conlucrează în favoarea realizării oricărei activităţi muzicale. Orice formă de activitate muzicală solicită anumite cunoştinţe, aptitudini şi, nu în ultimul rând, manifestarea atitudinilor muzicale.

La fiecare moment al uneia din activităţile muzicale extraşcolare coexistă o multitudine de factori, variabile, condiţii etc. Există factori de ordin *social, psihologic, fizic*, mai mult sau mai puţin implicaţi în procesul educativ-muzical şi aflaţi în diferite forme de acţiune reciprocă. Fiecare dintre factorii prezenţi poate influenţa într-o anumită măsură desfăşurarea şi efectele

procesului de autoeducaţie muzicală prin activităţi independente. Aceste fenomene au determinat şi posibilitatea unei clasificări subiective a TAEM (Figura 2.4):

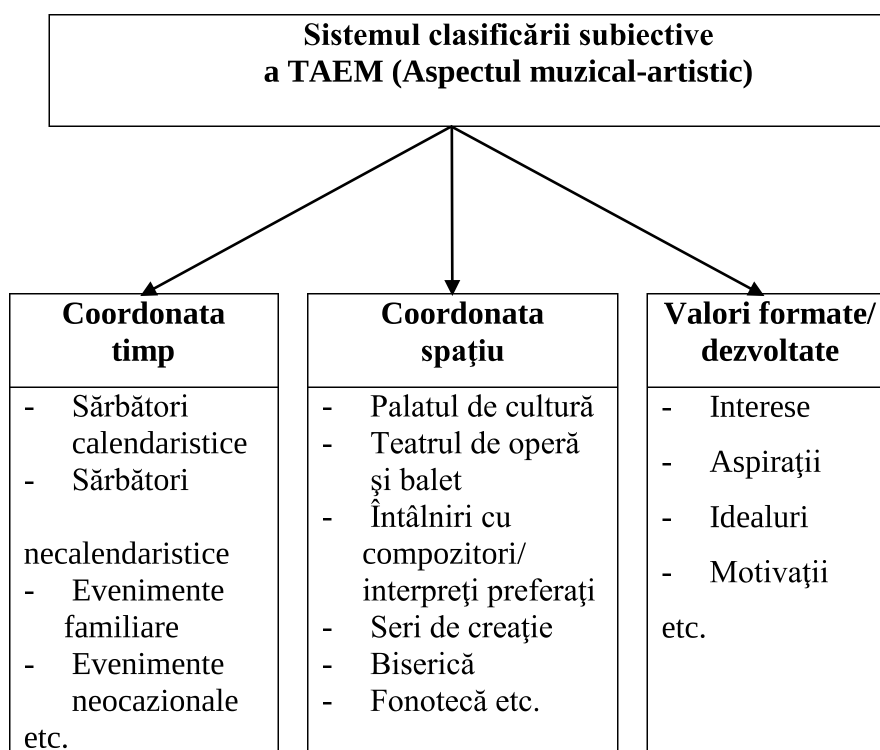


Fig. 2.4. Sistemul clasificării subiective a TAEM

Această clasificare a TAEM favorizează completarea educaţiei muzicale, având în vedere, efectele pozitive ce pot sprijini procesul de instruire muzicală şcolară.

Spre deosebire de activitatea muzicală la lecţie, activitatea muzicală în cadrul temei pe acasă cuprinde forme şi posibilităţi mai avantajoase pentru formarea/dezvoltarea culturii muzicale a elevilor:

- posibilitatea unor manifestări muzicale individualizate;

- prezenţa unei arii largi de mesaje/informaţii/surse muzicale;

- selectarea subiectivă a valorilor muzicale (în dependenţă de interese);

- manifestarea/creşterea motivaţiilor, curiozităţii şi aspiraţiilor de contact muzical permanent prin diferite forme etc.

<u>În concluzie:</u>

- În funcţie de criteriile şi premisele conceperii TAEM, s-au conturat şi diferite tipologii obiective de clasificare a lor după *caracter, funcţie, conţinut* şi *finalitate*.

- Particularităţile temporale, spaţiale şi psihologice influienţează desfăşurarea şi efectele procesului de autoeducaţie prin activităţile muzicale independente, determinînd clasificarea subiectivă a TAEM.

- Conştientizarea tipologiilor TAEM poate contribui la eficientizarea activităţii profesorilor de educaţie muzicală, precum şi la o concepere adecvată de conţinut şi structură a acestora.

2.2. Principii metodologice de elaborare a activităţilor muzicale independente în contextul învăţământului muzical-general

Cercetarea oricărui fenomen şi obiect presupune identificarea unor mijloace de stabilire a a esenţei acestuia. Procesul extraşcolar de educaţie muzicală implică o succesiune de căi care urmează a fi parcurse şi rezultatul cărora nu depinde doar de competitivitatea muzicală a elevului, a profesorului sau a mediului în care se desfăşoară, ci în primul rând, de sistemul metodico-organizatoric al TAEM.

Studierea disciplinelor artistic-estetice (*Educaţia muzicală, Educaţia plastică* etc.), vizavi de cele reale, solicită respectarea unei metodologii caracteristice întregului învăţământ, cât şi a celor specifice fiecărei dintre ele. Studierea fenomenului muzical în contextul temei pe acasă la educaţia muzicală presupune respectarea anumitor principii şi metode pedagogice generale, ţinând cont, totodată, de specificul disciplinei respective, ambele aspecte fiind tratate prin prisma învăţământului muzical independent.

Tema pe acasă reprezintă una din problemele fundamentale ale sistemului de educaţie muzicală contemporană. Finalitatea acestei discipline şcolare trece în antrenarea permanentă a elevului în diverse activităţi muzicale (şcolare şi extraşcolare), depăşind limitele unei lecţii de *educaţie muzicală.* Contactul elevului cu muzica nu finisează odată cu lecţia sau/şi unei succesiuni de lecţii (teme generale). Dimpotrivă, elevul continuă să comunice, însă, cu o muzică mult mai diversă ca valoare (calitate), care-i receptată în circumstanţe diferite ce ţin de loc, timp, surse informaţionale, mijloace de realizare etc.

Pentru ca TAEM să ocupe locul său în îmbogăţirea culturii muzicale generale a elevilor, ea trebuie să solicite forme dintre cele mai variate şi mai interesante. Toate metodele şi procedeele de selectare a însărcinărilor trebuie utilizate în mod creator, valoarea lor aflându-se în legătură directă cu disciplina şcolară, cu tema predată, cu obiectivele prevăzute pentru o anumită activitate, cu nivelul intelectual al contingentului de elevi, cu particularităţile lor de vârsta etc.

În funcţie de aceşti factori, orice activitate realizată în afara lecţiei de educaţie muzicală şi fără supravegherea directă a profesorului va obţine un caracter specific, individual, aici conturându-se importanţa temei pe acasă în calitatea ei de stimulent al intereselor şi de ”reglator” al activităţilor muzicale independente ale elevului.

Pe lângă cerinţele comune întregului proces educaţional, TAEM va purta amprenta domeniului pe care îl reprezintă. Activităţile muzicale independente nu se vor reduce la activitatea de cântare şi învăţare de cântece, însuşirea mecanică a unor noţiuni de teorie a muzicii, a unor deprinderi elementare de solfegiere etc. Aceste aspecte de învăţare se prezintă ca nişte elemente „scheletice" ale muzicii, care cer a fi însuşite de către elevi pe cale raţională, venind în contradicţie cu cerinţele actuale de însuşire a artei muzicale pe calea afectiv-emoţională. Finalităţile actuale deplasează accentul pe solicitarea unui fond atât intelectual, cât şi afectiv. „În învăţământul muzical. menţionează D.Kabalevski, legile didacticii sunt necesare, ele nu pot fi excluse, dar se vor transforma în reguli „moarte" dacă nu vor fi însufleţite de specificul muzicii" [81, p. 187].

Probele practice ale investigaţiei noastre au angajat o metodologie de elaborare a TAEM, esenţa căreia este condiţionată de specificul activităţilor şi de modul de realizare a lor.

Dat fiind faptul că atât educaţia muzicală şcolară cât şi cea extraşcolară urmăresc realizarea aceleiaşi finalităţi – formarea culturii muzicale, a doua fiind mult mai amplă şi variată, se impune, respectiv, şi aplicarea unei metodologii specifice de elaborare, precum şi a unor principii eficiente de abordare a activităţilor muzicale independente. Ele vor acţiona în corelaţie cu procesul educaţional din cadrul lecţiilor (de obicei la etapa de evaluare a TAEM), purtând, însă, şi nuanţele unor interpretări speciale.

TAEM trebuie să le dezvolte elevilor capacităţi creative de meditare, cercetare, analiză, descoperire prin studiul personal al valorilor artei muzicale.

Importanţa TAEM rezidă în respectarea şi elaborarea anumitor principii fundamentale, specifice activităţii muzicale independente, care trebuie să condiţioneze realizarea eficientă a învăţământului muzical-general extraşcolar.

Principiile învăţământului presupun respectarea anumitor căi, cerinţe fundamentale pentru realizarea adecvată a finalităţilor şi conţinutului procesului de instruire şi educaţie. Vizavi de principiile general-didactice, comune tuturor disciplinelor şcolare, TAEM pretinde elaborarea unor trasee care respectă atât caracterul învăţământului muzical general cât şi specificul activităţii extraşcolare independente.

Pe lângă principiile fundamentale caracteristice întregului învăţământ şcolar, precum şi a celor specifice învăţământului muzical general (acestea din urmă fiind elocvent tratate în studiile autorilor E. Abdulin, O. Apraxina, I. Gagim, D. Kabalevsky, A. Motora-Ionescu ş.a.), TAEM solicită stabilirea unei metodologii de elaborare/organizare care ar eficientiza realizarea activităţilor muzicale independente în corespundere cu specificul şi finalitatea lor. O

metodologie de educaţie muzicală în cadrul TAEM, întemeiată ştiinţific, ar trebui deci să angajeze ***principiile***:

• *Principiul subiectivităţii în artă* (trăirea muzicii) [62, p. 72].

Ascultând muzica ce-l înconjoară zilnic pe copil, el va descoperi în mod individual, subiectiv ceea ce s-a discutat la lecţie. Valoarea intrinsecă a temelor pe acasă trece în antrenarea capacităţilor muzicale ale elevilor, întru realizarea sarcinilor instructiv-educative prezente, respectând, totodată, şi posibilităţile fizice şi intelectuale ale lor. Fiecare persoană percepe/trăieşte aceeaşi muzică în felul său, în mod individual, la singular, pentru că fiecare om este irepetabil - fizic, psihic, spiritual, subiectivitatea percepţiei muzicale fiind condiţionată de un şir de *factori* care şi reprezintă/atribuie unicitate fiecărui receptor de muzică: experienţa auditivă muzicală anterioară; nivelul de instruire muzicală; gradul de participare interioară, gradul de activitate a imaginaţiei etc.

Aşadar, actul perceptiv poartă un caracter subiectiv-obiectiv. Elevul percepe în mod subiectiv obiectivitatea sonoră a textului muzical. Dacă obiectivitatea ţine de ceea *ce* percepe elevul, atunci subiectivitatea denotă felul *cum* primeşte el şi interpretează în sine mişcarea sonoră.

• *Principiul educativ-formativ* (valorificarea Eu-lui) [ibid, p. 73]. Spre deosebire de lecţie, unde întâlnirea cu muzica este „dirijată”, situaţiile de educaţie estetică prin acţiune independentă, individuală (studiul muzical individual al temei pe acasă la educaţia muzicală, audierea de de concerte etc.) penetrează interiorul profund al fiecărui elev, nu doar în calitate de însoţitoare a vieţii, ci ca o componentă indispensabilă a ei.

Atât prin specificul şi conţinutul său cât şi prin posibilităţile formative, muzica va solicita, mai ales, fondul afectiv al elevului, având implicaţii directe în generarea unor stări, trăiri şi sentimente.

• *Principiul instructiv-informativ-tehnologic* (formarea de competenţe) [ibid, p. 74].

Competenţele muzicale vor contribui în mod direct la asimilarea muzicii cotidiene din afara lecţiei de educaţie muzicală, la perceperea şi înţelegerea individuală a ei, la pătrunderea imaginii artistice din creaţie şi la interpretarea ei în mod independent. Cunoştinţele muzicale nu vor fi acumulate de dragul cunoştinţelor, ci pentru a fi aplicate în practica de cunoaştere şi, în primul rând, de simţire/trăire a artei muzicale. Tema pe acasă va include activităţi muzicale de ordin instructiv-informativ-tehnologic, doar ca mijloace care ar permite accesul la capodoperele muzicii şi nu ca scop în sine. Aceasta reflectă, nemijlocit, tendinţa activităţilor muzicale independente care constă în acordarea priorităţii nu elementelor ştiinţifice (care ne vorbesc

despre muzică), dar celor artistice, estetice, etice (adică, muzicii propriu-zise), urmărindu-se, în primul rând, formarea la elevi a dragostei şi necesităţii sufleteşti pentru arta muzicală.

• *Principiul continuităţii* [ibid, p. 76]. La baza aceleiaşi selectări de cunoştinţe şi lucrări (audiate sau interpretate), care urmează a fi studiate în contextul TAEM, se va respecta, de asemenea, şi o continuare logică a lucrului din clasă.

Aceasta presupune că, în spiritul principiului continuităţii, trebuie să se stabilească diverse corelaţii atât între conţinutul activităţii din cadrul lecţiei de educaţie muzicală cât şi între cele realizate în mod independent - la capitolul "Tema pe acasă la educaţia muzicală".

• *Principiul accesibilităţii* [ibid, p. 76]. Sarcinile temei pe acasă trebuie să fie pe măsura puterii de înţelegere a elevilor - să fie accesibile. Purtând titlul de lege fundamentală a pedagogiei, accesibilitatea derivă din modul de adaptare a exigenţelor la nivel de dezvoltare psiho-fiziologică a elevilor. Potrivit cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor lor, sarcinile TAEM trebuie să ţină seama de volumul de cunoştinţe deja acumulat, să antreneze deprinderile formate, solicitând, în acelaşi timp, o activitate cu caracter creativ şi o lărgire a asociaţiilor. Întrucât accesibilitatea nu înseamnă lipsă de efort, tocmai de un asemenea efort este necesar pentru a face greul uşor, neclarul clar, complicatul necomplicat etc. Problema constă în găsirea acelei „cheiţe" metodice care ar deschide uşor intrarea elevilor în esenţa sarcinilor propuse.

• *Principiul tangenţialităţii perceptive a muzicii* reglementează activităţile şi experienţele muzicale independente de formare/dezvoltare a competenţelor muzicale în context extraşcolar, instaurează la lecţia de educaţie muzicală o atmosferă creatoare şi de colaborare între elevi şi profesor. În cadrul activităţii şcolare, elevilor li se oferă posibilitatea asimilării, perceperii, conştientizării mesajului muzical-obiectiv propus de către profesor, potrivit atitudinii, modului de percepere de către el a unui anumit fenomen muzical (dar nu se exclude şi posibilitatea elevului de a percepe în mod subiectiv informaţia respectivă).

Acest principiu se materializează prin procedee specifice de prezentare a materiei muzicale la lecţiile de *educaţie muzicală*, din perspectiva interferenţei de competenţe muzicale a fiecărui elev în parte, acumulate prin activităţile muzicale independente, care sunt realizate în condiţii diverse de timp, loc, posibilităţi etc. şi în funcţie de aspectele psihologice ale elevilor (interese, aspiraţii, capacităţi etc.). El îi oferă elevului posibilitatea de a percepe şi trăi fenomenul muzical-obiectiv prin prisma unei analize şi sinteze a competenţelor muzicale a tuturor elevilor, aflate în interdependenţă, comuniune, manifestare în viaţa cotidiană. Pentru o percepere corespunzătoare a muzicii, pentru depistarea şi explicarea fenomenelor muzicale se solicită, respectiv, şi o multitudine de perspective.

O abordare complexă, multidimensională şi pluriaspectuală a fenomenului muzical asigură şi o *percepţie integrală* a fenomenelor muzicale. Interacţiunea celor trei tipuri specifice de activitate muzicală (Figura 2.5) reprezintă temeiul formării culturii muzicale a elevului:

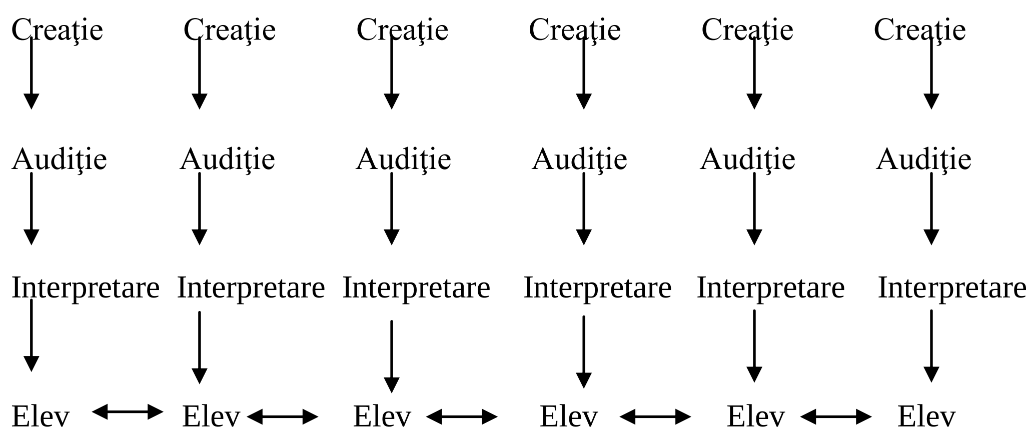


Fig. 2.5. Traseul perceptiv al relaţiei elev-muzică

Principiul tangenţialităţii perceptive a fenomenului muzical demonstrează eficienţa corelării diferitelor competenţe muzicale ale elevilor. Valoarea lui se exprimă în anticiparea şi pregătirea accesului elevilor la înţelegerea materiei muzicale şi teoretice din perspectiva analizei şi sintezei proprii a competenţelor muzicale ale elevilor drept rezultate ale reflecţiilor subiective asupra muzicii şi a tangenţialităţii (cooperării) lor.

În contextul evaluării TAEM, principiul tangenţialităţii perceptive urmăreşte juxtapunerea relativă a informaţiilor şi materiilor în scopul realizării unor obiective comune, complexe, potrivit perceperii subiective de către elevi a unor elemente obiective, deoarece, în ansamblu, elementele eterogene interferează, producând o percepere amplă, originală şi unică.

• *Principiul abordării sincretice* generează o încărcătură emoţională şi informaţională amplă şi diversă. Gândirea şi sensibilitatea muzicală a elevilor, dezvoltându-se prin interferarea diferitelor tipuri de reflectare asupra muzicii şi ameliorând perceperea mesajelor artistice redate de ea se raportează la diverse tipuri de gândire şi percepere muzicală a elevilor printr-o reflecţie proprie a univesului lor intim.

• *Principiul corelaţiei „calitate-cantitate”.* Interesul faţă de realizarea temelor pe acasă este determinat şi de volumul lor. O cerinţă de prima importanţă faţă de tema pe acasă la educaţia muzicală o constituie selectarea judicioasă a cunoştinţelor şi a lucrărilor propuse spre audiţie şi interpretare, care urmează a fi studiate în mod independent. Selectarea lor reprezintă un proces complex constituit din mai multe aspecte:

- aspectul cantitativ, care implică asigurarea unui optim cantitativ accesibil elevilor şi suficient pentru asimilarea constituientelor fundamentale ale valorilor muzicale;

- aspectul calitativ, care presupune prezenţa muzicii mari, adevărate, cu valori spirituale în contextul oricărei însărcinări.

• *Principiul atractivităţii*. Altă condiţie pe care trebuie s-o repecte temele pe acasă, constă în faptul că ele trebuie să fie *interesante*, deoarece o sarcină atractivă dezvoltă gândirea elevului, stimulându-i la maximum iniţiativa. Acest factor reprezintă un stimul al învăţământului, în general, şi al educaţiei muzicale, în special. Însăşi muzica, prin forţa ei de acţiune „magică", prin felul ei de a fi, va contribui la crearea unei atmosfere vii, emoţionale, captivante. Prin orice activitate muzicală, care facilitează stimularea interesului elevilor, are loc formarea şi dezvoltarea celor mai variate trăiri şi emoţii, acumulate după realizarea sarcinilor incluse în tema pe acasă la disciplina şcolară *Educaţia Muzicală*.

Sarcinile TAEM trebuie să fie elaborate astfel încât întotdeauna să fie adus noul în raport cu cele precedente. Cu atât mai mult, acest lucru este important în domeniul educaţiei muzicale, care apelează şi se sprijină, în special, pe sfera emotivă a omului, iar emoţia artistică în afara interesului, pasiunii, inspiraţiei, nu se poate produce. Aducerea permanentă a noului nu constituie un scop în sine, care vine cu nişte activităţi distractive, ci este un mijloc prin care elevii vor putea percepe cu mai mult interes gama variată de emoţii, gânduri şi meditaţii, trăiri şi retrăiri estetice etc.

• *Principiul conectării activităţilor muzicale extraşcolare necesităţilor spirituale ale elevului* presupune o abordare profundă a fenomenului muzical, astfel încât inteligenţa muzicală a elevului să poată ieşi în orizonturi largi, iar competenţele muzicale stocate să fie conjugate cu experienţa lui de viaţă, să poată intercomunica în scopul delimitării elementelor noi, originale, valoroase ca dimensiuni definitorii ale creativităţii, imaginaţiei, sensibilităţii muzicale, servind, totodată, în calitate de factori ai autorealizării şi adaptării urgente, imediate şi permanente a copilului la viaţa cotidiană.

La studierea artei muzicale este important ca activităţile muzicale şcolare/extraşcolare să se „conecteze" la experienţa de viaţă, sentimentele şi viziunea elevului. „Discursul muzical, statuează, realizează foarte intens relaţia obiectivă a muzicii cu multiplele zone ale experienţei de viaţă a receptorului, cu valori pe care acesta le apără, iar toate acestea sunt aduse la apariţie de către componentele formale: tonul, ritmul, timbru, melodia care, îmbinându-se, reflectă sentimentele umane în forma cea mai pură, plăsmuiesc o întreagă lume ce fusese străină sufletului până în momentul audiţiei, dar din acel moment recunoşti în ea propria biografie..." [9, p. 117].

Acest principiu asigură stimularea la elevi a reflecţiei, cugetării, chibzuirii asupra mesajelor muzicale din perspectiva relaţiei muzicii cu lumea înconjurătoare. Esenţa *principiului de contextualizare* a muzicii, a necesităţilor spirituale constă în a-l face pe elev să gândească, să descopere relaţiile de cauză şi efect (să conştientizeze necesitatea psiho-spirituală de colaborare cu muzica, precum şi rezultatul acestei colaborări), să sesizeze coraportul dintre muzică şi realitate, să valorifice şi să integreze muzica în situaţii adecvate din realitatea înconjurătoare, să-şi dezvolte individualitatea prin asimilarea muzicii ca pe o valoare necesară sub aspect vital şi spiritual.

Sarcina supremă, în baza căreia vor fi formulate TAEM, este de a forma şi dezvolta la elevi trăirea interioară, sensibilitatea, receptivitatea artistică, deci trăirea unei stări deosebite la momentul întâlnirii cu opera muzicală. Aceasta înseamnă că factorul esenţial al dezvoltării spirituale a elevului nu constă doar în rezultatul obţinut în urma acestei trăiri interioare, ci în însăşi procesul de comunicare cu "marea muzică". Astfel, toate sarcinile incluse în TAEM nu vor trebui să fie izolate, ci, dimpotrivă, vor "suda", invizibil, elevul, căutând să descopere în subiectul muzical valorile achiziţionate la lecţie. Acest obiectiv se va realiza fără a destrăma logica şi dinamica pătrunderii în subiectul muzical.

În concluzie. Valoarea TAEM solicită respectarea şi elaborarea anumitor *principii fundamentale*, specifice activităţii muzicale independente, care să condiţioneze realizarea eficientă a învăţământului muzical general extraşcolar.

Sarcina supremă urmărită la formularea TAEM, care se realizează prin prisma respectării principiilor prevăzute, va facilita formarea şi dezvoltarea la elevi a trăirii interioare, a sensibilităţii şi receptivităţii artistice, va contribui la trăirea unei stări deosebite a elevilor la momentul întâlnirii lor cu valorile muzicale.

2.3. Tema pe acasă la educaţia muzicală ca formă specifică de evaluare a culturii muzicale a elevilor

Întreaga existenţă a omului este însoţită de numeroase evaluări. Din literatura pedagogică destinată evaluării aflăm despre aprecierile cercetătorului V. Pavelcu, pe care le-a făcut în acest sens: „Ciclul existenţei noastre este un şir de examene în faţa naturii, a societăţii, a propriei conştiinţe..." [106, p. 98].

Observările realizate asupra acţiunilor omului au condus la constatarea faptului că acţiunile de evaluare devin mai necesare, evidente, amplificându-se totodată şi rolurile lor, în funcţie de complexitatea activităţii.

Ca şi toate activităţile umane, educaţia – acţiune conştientă, întreprinsă deliberat, din perspectiva anumitor obiective, presupune şi procese evaluative, realizate în interacţiune cu toate celelalte componente ale ei. În activitatea educativă evaluarea se impune din mai multe considerente, care reies, pe de o parte, din interdependenţa învăţământului cu dezvoltarea economică, socială şi culturală, iar pe de alta, din cerinţele interne ale sistemului educativ. Prima, fiind orientată spre scopul educativ, este originea celei de-a doua.

În procesul educaţional integrat *predare-învăţare-evaluare*, componenta *evaluare* ocupă un loc de importanţă supremă psihopedagogică şi socială. Una din priorităţile de prim ordin ale reformei învăţământului, afirmă I. Bontaş, o constituie modernizarea evaluării, perfecţionarea metodologiei şi tehnologiilor de evaluare în corelarea lor cu reforma curriculară [15, p. 87].

Într-o primă perspectivă, evaluarea este menită să furnizeze factorilor care gestionează activitatea învăţământului muzical informaţii privind cantitatea şi calitatea conţinuturilor muzicale contactate de către receptor (elev) în condiţii extraşcolare. În sens larg, evaluarea prin TAEM se referă la acea activitate prin care sunt colectate, prelucrate şi interpretate informaţiile privind starea şi funcţionarea de perspectivă a întregului sistem educativ-muzical.

Actul de evaluare a culturii muzicale generale a elevilor, care este una relativă, subiectivă, întrucât plasează şi estimează în prim-plan atitudinea muzicală realizată prin prisma activităţilor muzicale extraşcolare, va aduce rezultate mult mai veridice, mai obiective vizavi de evaluarea culturii muzicale a elevilor în condiţiile şcolare. Acest lucru are loc deoarece în cadrul activităţilor muzicale şcolare elevul este lipsit sau limitat în posibilitatea de a manifesta atitudine subiectivă, nedirijată faţă de o anumită muzică. Nivelul culturii muzicale a elevilor nu este determinat numai de cantitatea competenţelor muzicale acumulate, ci, mai ales, de calitatea lor, valoarea operaţional-atitudinală, adică de experienţa muzicală a elevilor.

Acumularea cunoştinţelor muzicale nu prezintă un scop în sine, ci se realizează pentru efectele pe care le produc în sensul formării culturii muzicale a elevilor şi pentru a fi aplicate în noi demersuri culturale şi acţiuni practice muzicale.

Evaluarea rezultatelor de acest tip necesită o urmărire globală-sistematică, realizată în alt cadru decât cel al condiţiilor şcolare. Cu atât mai mult, în sensul educaţiei muzicale, unde cultura muzicală a elevilor se fundamentează în special pe aspectele afectiv-atitudinale.

Reprezentând un mijloc eficient de fixare, operaţionalizare etc. a cunoştinţelor şi competenţelor muzical-artistice a elevilor, precum şi o metodă de formare/dezvoltare a atitudinilor muzicale şi a motivaţiei de comunicare cu fenomenul muzical, *tema pe acasă* îşi reflectă de asemenea, capacitatea sa evalutivă în contextul activităţilor muzicale extraşcolare. Actul de evaluare nu este o etapă supraadăugată ori suprapusă procesului de învăţământ, ci

constituie un act integrat activităţii pedagogice. Evaluarea constituie o ocazie de validare a justeţei secvenţelor educative, a componentelor procesului didactic şi un mijloc de delimitare, fixare şi intervenţie în conţinuturile şi obiectivele educaţionale.

Tema pe acasă la educaţia muzicală, concepută ca formă specifică de evaluare, reprezintă nu numai un control al cunoştinţelor sau mijloc de măsurare obiectivă, ci şi un mijloc de perfecţionare, care facilitează formarea. Pentru ca aceste teme să poată conduce la realizarea obiectivelor menţionate, este nevoie de o evaluare specifică a calităţii şi a îndeplinirii lor în mod independent. Dificultăţile evaluării culturii muzicale prin activităţi muzicale extraşcolare pot trimite la veritabile aporii, degajate de încercarea de a răspunde la 3 întrebări fundamentale (Figura 2.6):



Fig. 2.6. Traseul evaluării pedagogice

Atunci când se pune problema estimării unei valori, apare întrebarea: *Ce evaluăm*? O stare existentă a individului sau evoluţia lui?

Un neajuns mare al evaluării rezidă în centrarea sa exclusivă asupra uneia dintre reperele menţionate. Starea de moment a elevului este, desigur, rezultatul unei istorii, al unui bagaj cultural, dar nu trebuie ocultată realitatea procesuală, devenirea existenţei umane, virtualităţile şi posibilităţile ce ţin de viitor.

Munca independentă reflectă nivelul de realizare al obiectivelor preconizate pentru un anumit volun de cunoştinţe. Temele pe acasă la disciplina şcolară *Educaţia muzicală,* care urmăresc fixarea şi consolidarea anumitor cunoştinţe, capacităţi şi atitudini, participă, totodată, şi la evaluarea *calităţii* lor. Astfel, în baza obiectivelor stabilite de către profesor, tema pe acasă la disciplina dată va urmări verificarea realizării obiectivelor operaţionale, rezultatelor învăţării, proceselor de învăţare (Figura 2.7).

Cum evaluăm? În domeniul învăţământului muzical, unde elementul subiectiv predomină şi este decisiv, planul finalităţilor evaluării înregistrează deplasarea accentului de pe *aspectul exterior* – cel instructiv-informativ-teoretic (care presupune cunoştinţe muzicale şi/sau despre muzică, precum şi aptitudini/capacităţi de a o interpreta, analiza, aprecia etc.), pe *aspectul interior* – cel formativ-aplicativ (prin care se reflectă dragostea, interesul elevului pentru arta muzicală, tendinţa de autorealizare şi de modelare a eului conform legilor ei sublime – *a atitudinilor*).

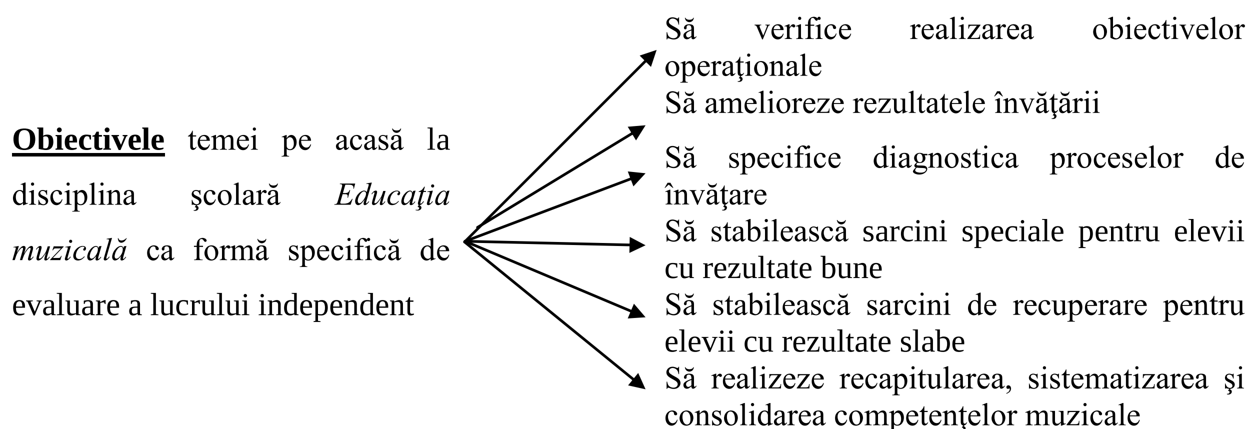


Fig. 2.7. Obiectivele TAEM ca formă de evaluare

Urmărind *fixarea, consolidarea, aprofundarea şi completarea* cunoştinţelor elevilor acumulate la lecţii, *tema pe acasă* la educaţia muzicală constituie cea mai importantă *metodă* prin care profesorul poate evalua cunoştinţele, capacităţile şi atitudinile muzicale, însă, şi aici, la fel ca şi în cazul însărcinărilor, aprecierea se va produce pe linia „spiritualului", deoarece simţul, trăirea interioară, sensibilitatea şi receptivitatea artistică necesită o apreciere specifică disciplinei date.

Vizavi de specificul tuturor tipurilor de evaluare a apectelor de cunoaştere şi asimilare a artei muzicale şcolare, tema pe acasă la *educaţia muzicală* reprezintă o formă de evaluare ce se referă, în special şi în mod direct, la realizarea scopului final al *educaţiei muzicale* prin activităţi muzicale extraşcolare, adică – *necesitatea spirituală de contactare permanentă a elevului cu muzica*. Acest tip de evaluare se realizează prin anumite faze:

- de deschidere a evaluării spre rezultatele spaţiului extraşcolar (competenţele relaţionale: elev-muzică; disponibilităţi de apreciere a muzicii valoroase etc.);

- de extindere a acţiunii de evaluare de la verificarea şi aprecierea rezultatelor – *obiectivul tradiţional*, la evaluarea desfăşurării procesului de activitate muzicală independentă, a *strategiilor* de activitate muzicală independentă, care conduc la anumite rezultate, precum şi a *situaţiilor* (*motivaţiei*) de activitate muzicală independentă;

- de luare în calcul a altor indicatori decât a achiziţiilor muzicale cognitive, precum este *manifestarea atitudinilor* vizavi de activitatea muzicală independentă.

Pentru ce evaluăm? Evaluarea manifestării cunoştinţelor, capacităţilor şi atitudinilor muzicale la disciplina şcolară *Educaţia muzicală* în cadrul temei pe acasă, nu poate fi examinată doar ca acţiune suficientă sieşi. Această activitate trebuie să fie realizată ca un demers necesar actului de instruire/educare la disciplina dată. În consecinţă, ea nu poate omite din atenţie analiza

aspectului instructiv, vizând formarea/dezvoltarea sistematică a competenţelor muzicale, după cum nici nu se poate limita la ele, neglijind ceea ce este general, semnificativ pentru o categorie întreagă de subiecţi – formarea culturii muzicale la elevi ca parte componentă a culturii spirituale. Realizările date trebuie să fie actualizate prin prisma situaţiilor/posibilităţilor particulare de manifestare/activitate muzicală ale elevilor în condiţiile extraşcolare. Această conexiune legitimează realizarea acţiunilor de evaluare, ceea ce presupune rezultate şcolare măsurabile la nivelul *cunoştinţelor* şi *capacităţilor* muzicale, precum şi a celor relative, avându-se în vedere cunoaşterea situaţiilor concrete, particulare de activitate muzicală extraşcolară a elevilor, precum şi *manifestarea atitudinală* de contact cu muzica valoroasă.

Direcţia principală a evaluării activităţilor muzicale independente o reprezintă extinderea lor asupra activităţii muzicale propriu-zise, a condiţiilor, factorilor şi proceselor de care depinde calitatea şi eficienţa activităţilor muzicale date.

În consecinţă, rezultatele activităţilor muzicale extraşcolare nu pot fi cunoscute, dar, mai ales, interpretate, apreciate şi explicate decât în strânsă legătură cu evaluarea atitudinilor şi necesităţilor spirituale, în rezultatul cărora ele s-au realizat. Direcţia acţiunii de evaluare marchează astfel 3 etape de dezvoltare a lor (Figura 2.8):

I	Însuşirile muzical-psihologice ale elevului	⟶	*Dorinţa* de cunoaştere profundă a creaţiei componistice a lui I.S.Bach
II	Activitatea muzicală extraşcolară propriu-zisă	⟶	*Audierea* intensivă conştientă a muzicii lui I.S.Bach; *Analiza* muzicologică, artistică, estetică a creaţiei lui I.S.Bach
III	Efectele activităţii muzicale extraşcolare ale elevului	⟶	*Formarea/dezvoltarea* unui gust muzical elevat; *Cunoaşterea* profundă a creaţiei muzicale a lui I.S.Bach

Fig. 2.8. Direcţia acţiunii de evaluare

Cele trei etape distinctive ale actului evalutiv a activităţilor muzicale independente reflectă caracterul multidimensional al lui.

Tema pe acasă la educaţia muzicală, ca formă de evaluare, reprezintă un model de observare dirijată din afară şi care este stabilit de către profesor, dar favorabil prin faptul că lasă, totodată, loc pentru autodirijare şi, respectiv, pentru autoevaluare. TAEM reprezintă *etapa de*

tranziţie prin intermediul căreia elevii se desprind treptat de tutela profesorului, ca, în final, să ajungă la o independenţă completă de activitate/practică muzicală raportată necesităţilor spirituale permanente.

În concluzie:

- Evaluarea prin TAEM presupune activitatea prin intermediul căreia are loc colectarea, prelucrarea şi interpretarea informaţiilor privind starea şi funcţionarea de perspectivă a întregului sistem educativ-muzical.

- TAEM, concepută ca formă specifică de evaluare, reprezintă nu doar un control al nivelului de formare/dezvoltare a competenţelor muzicale sau mijloc de măsurare obiectivă, ci şi o cale de perfecţionare, ce presupune o strategie globală asupra formării.

- TAEM, în calitate de formă de evaluare, este modelul de observare dirijată din afară, care este urmărit de către profesor, dar favorabil pentru faptul că lasă, totodată, loc pentru autodirijare, autoeducaţie muzicală şi, respectiv, pentru autoevaluare.

2.4. Inteligenţa muzical-artistică – finalitate a educaţiei muzicale şi a TAEM

Am tratat o serie de factori psihopedagogici specifici educaţiei muzicale, care participă nemijlocit la dezvoltarea independenţei în gândire şi acţiune a elevului. Prezenţa, profunzimea, intensitatea şi frecvenţa trăirii muzicii în context extraşcolar, antrenează o amplă facultate distinctivă a formării/dezvoltării culturii muzicale prin *acţiune şi cunoaştere independentă – inteligenţa muzical-artistică* (IMA).

Noţiunea de *inteligenţă* este explicată în DEX ca facultate de a înţelege (uşor şi bine), de a cunoaşte, deşteptăciune, iar noţiunea *inteligent* - persoană care posedă o pregătire culturală temeinică [45, p.376]. H.Gardner (1983) conturează „teoria inteligenţelor multiple” conform căreia se disting opt tipuri de „inteligenţă” ca stiluri individuale de cunoaştere ale situaţiilor (Figura 2.9):

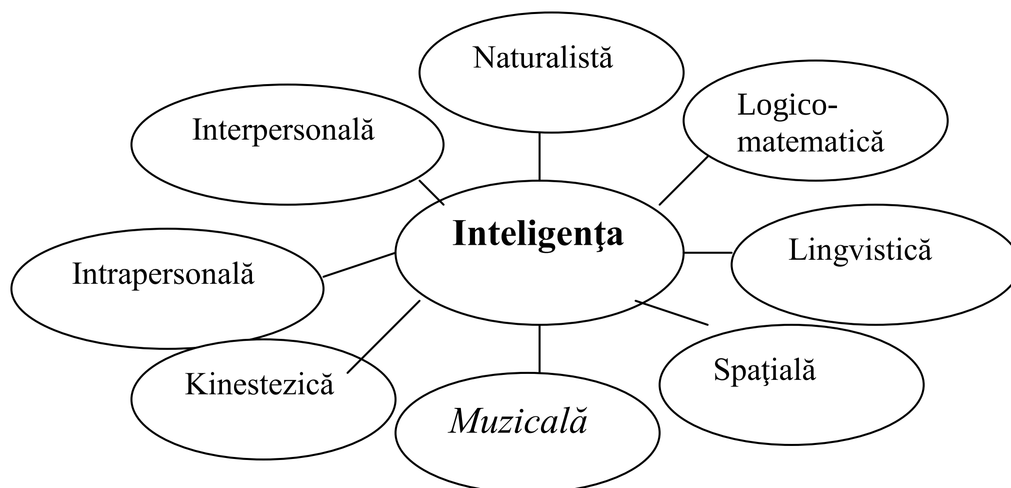


Fig. 2.9. Tipuri de inteligenţă

Autorul nu neagă contribuţiile aduse în clarificarea de fond a inteligenţei, ci constată diversitatea modalităţilor de manifestare a ei la indivizi. Astfel are loc generarea unei apropieri de stilurile de cunoaştere individuală a diverselor situaţii [39, p. 24]. Diferenţierea are loc în domeniile în care se desfăşoară cunoaşterea, de particularităţile individului în acest sens. Aici se constată că inteligenţa este considerată drept capacitate de a rezolva probleme sau sarcini aplicative, prin utilizarea unui set de valori din diferite domenii, după nivelul de cultură a individului, după valorile lui biologice, psihologice, spirituale, sociale, ale cadrului de acţiune şi manifestare. Astfel, în definiţia lui E.Lapdau, *inteligenţa muzicală* este caracterizată prin „abilitatea de a recunoaşte şi a compune ritmuri şi tonalităţi, melodii şi rime, a cânta, a memora şi a reproduce combinaţii de sunete, a interpreta vocal, a diferenţia valori acustice, a compune, a aprecia şi a valoriza combinaţiile muzicale, a crea, a identifica cu sensibilitate valori ale sunetelor, a asocia sunete, a aprecia expresivitatea muzicală, a valoriza muzical trăirile...” [83, p. 137].

Conform concepţiei lui I.Gagim, *inteligenţa muzicală* este „facultatea distinctă a omului de a sesiza esenţialul în lumea muzicii, de a deosebi adevărul muzical de neadevăr, valoarea de nonvaloare...” [63, p. 255]. *Inteligenţa nu numai rezolvă probleme, dar şi pune probleme,* afirmă autorul [ibid, p. 136].

În domeniul învăţământului muzical, persoana care posedă IMA este capabilă, prin relaţia *Om* ↔ *Muzică,* să-şi fortifice în permanenţă cultura spirituală prin prisma unui nivel înalt de cultură muzicală. Astfel, definiţia IMA, pe care o propunem - *ansamblu integrat de cunoştinţe, capacităţi şi atitudini muzicale, exersate şi transferate adecvat şi spontan în diferite situaţii, mobilizând şi reorganizând resursele interne şi externe pentru atingerea scopului final al educaţiei muzicale,* adaptată după X.Roegiers [49, p. 115], nu poate fi concepută în afara unui

sistem bine organizat de activitate muzicală extraşcolară raportată TAEM-ului. Partea a doua a definiţiei noastre este axată pe resursele interne şi externe, pentru a realiza mai vizibil relaţia *EM la lecţie – EM prin TA,* sugerând totodată că inteligenţa muzicală nu se reduce la competenţele muzicale ci integrează şi caracteristicile gândirii muzicale. Căci formarea/dezvoltarea competenţelor muzicale, ca obiective ale aspectului instructiv-educativ al TAEM-ului, menţionează autorul, rezultă din funcţiile acesteia la nivel *cognitiv, estetic* şi *social-educativ* [ibid, p. 63].

Funcţia cognitivă a TAEM se realizează prin intermediul imaginilor sonore concret-senzoriale, receptate în mod individual şi trăite la nivel psihic de către elevi.

Funcţia estetică rezultă din valoarea şi conţinutul creaţiilor muzicale ce alcătuiesc materia TAEM. Pentru a facilita dezvoltarea lumii spirituale a elevilor, conţinutul TA trebuie să aibă o valoare funcţională, operând cu muzică cât mai expresivă, convingătoare şi emoţională în aspectele auditiv şi interpretativ.

Funcţia social-educativă a TAEM îi atribuie un anumit conţinut de valorificare a mesajelor sonore şi a formelor de prezentare/receptare estetică a lor. În condiţii extraşcolare se formează atitudinile, care constituie valoarea educativă de prim ordin a TAEM. Iată de ce obiectivele principale ale IMA sunt de natură *motivaţională, cognitive, comportamentală* şi *operaţională.* De aici şi multitudinea caracterelor inteligenţei muzical-artistice percepute prin prisma atitudinilor, capacităţilor şi cunoştinţelor muzicale:

- multifuncţionalitatea;
- evaluabilitatea la nivel de proces şi produs;
- integralitatea: mobilizarea unui ansamblu de resurse ale mediului muzical;
- finalitatea;
- caracterul situaţional: manifestarea în cadrul unui ansamblu de situaţii.

Acestea sunt componentele de bază ale IMA, căci conduc la formarea-dezvoltarea gustului estetic muzical elevat al elevilor.

Pornind de la *teoria coerentă a învăţării* [77, p. 137] şi a structurilor ei cognitive [80, p. 32], deducem obiectivele-cadru ale TAEM în contextul unei educaţii muzicale continue:

- formarea competenţelor de activitate muzicală independentă;
- formarea competenţelor de autoinstruire/ autoevaluare.

Caracterul semnificativ al IMA conferă sens modului de integrare a elevului în condiţiile mediului muzical extraşcolar prin iniţiativă proprie. Dacă în cadrul activităţilor muzicale şcolare (formale) sunt prezenţi o serie de factori cu rol de monitorizare a implicării elevului în diverse activităţi muzicale (profesorul, colegii, caracterul atractiv al activităţilor muzicale etc.), atunci în

condiţiile extraşcolare (informale) aceşti factori lipsesc, favorizând trecerea în prim plan a dorinţei, gustului muzical, a autoiniţierii lui în diverse activităţi muzicale extraşcolare.

Conceptul modern al educaţiei muzicale prevede formarea-dezvoltarea culturii muzicale a elevului prin integrarea adecvată a componentelor cognitive şi de asimilare a muzicii după o formula (Figura 2.10):

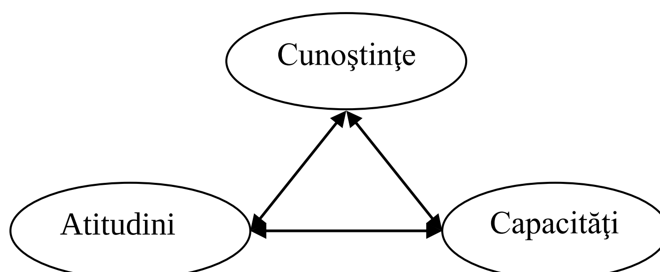


Fig. 2.10. Aspectele cunoaşterii şi asimilării artei muzicale

Activitatea muzicală extraşcolară pune accent pe *atitudinile muzicale*, care constituie prim factori în iniţierea elevilor în diverse activităţi muzicale, realizate într-o anumită formă (Figura 2.11):

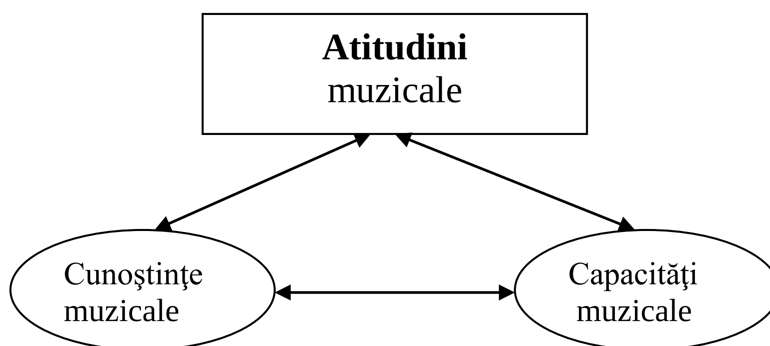


Fig. 2.11. Componentele IMA

IMA a elevului se raportează, în special, atitudinilor muzicale, vizând prezenţa:

- gustului estetic-muzical;
- dorinţei de contactare a fenomenului muzical;
- pasiunii faţă de muzica valoroasă;
- receptivităţii către mediul muzical;
- autodirijării/autoafirmării în diverse activităţi muzicale.

IMA trasează itinerarii de adaptare/încadrare a competenţelor muzicale, deja formate, spre contexte noi, atenuând decalajul creat dintre muzica de la lecţia de EM şi cea din afara şcolii, doar printr-o tratare eficientă a TAEM. Aceasta reprezintă un aspect important al sistemului de învăţământ muzical, prin intermediul căruia elevul este pregătit treptat, sistematic pentru o „deschidere spirituală” faţă de contactul cu muzica în mod individual continuu, reprezentat în

Figura1.4. În acest context, nivelul de corespondenţă dintre mediul şcolar şi cel cotidian determină eficienţa şi valoarea TAEM, conform căruia i se atribuie o structură constituită din anumite componente care se află într-o corelaţie determinată:

Ambianţa educativ-muzicală (A) este climatul ce se constituie din totalitatea factorilor de EM ai sistemului de învăţământ muzical general, atât ca element ce declanşează contextul activităţii muzicale şcolare cât şi ca element al activităţii muzicale extraşcolare.

Dispozitivul muzical-pedagogic (DMP) cuprinde strategiile învăţământului muzical general folosite în scopul exercitării acţiunii de transmitere a mesajelor muzical-artistice, cât şi a asimilării lor de către elevi în condiţiile şcolare; cuprinde multitudinea factorilor şcolari (profesorul, colegii, curriculumul disciplinar, mijloace de realizare etc.) care influienţează în mod direct formarea/dezvoltarea culturii muzicale a elevilor, generând persistenţa unei atmosfere, stări, situaţii obiective (comune pentru toţi) prin declanşarea *atitudinilor muzical-obiective* (AMO).

Contextul muzical-social (CMS) include într-un tot întreg fenomenele muzicale pe fondul cărora se desfăşoară acţiunea de EM extraşcolară, generatoare de *atitudini muzicale subiectivate* (AMS).

Achiziţiile şcolare sunt cu atât mai funcţionale cu cât pot fi aplicate în diferite situaţii de viaţă. Ca factor intermediar, TAEM contribuie la declanşarea şi intensificarea contradicţiilor/tangenţelor dintre informaţiile muzicale şcolare şi cele extraşcolare.

În cele din urmă, putem conchide că IMA este elementul ce infiltrează informaţia muzicală la nivelul tuturor surselor de apariţie a ei. *Modalităţile şi formele de manifestare a IMA* în cadrul realizării interdependenţei acestor structuri, reflectă *nivelul inteligenţei muzical-artistice* sau calitatea manifestării ei. Întrucât „simţirea/înţelegerea deosebită a muzicii nu se află în raport direct cu suma de cunoştinţe muzicale acumulate. Inteligenţa muzicală fiind o facultate umană de natură calitativă şi nu cantitativă...” [42, p. 256] (Figura 2.12):

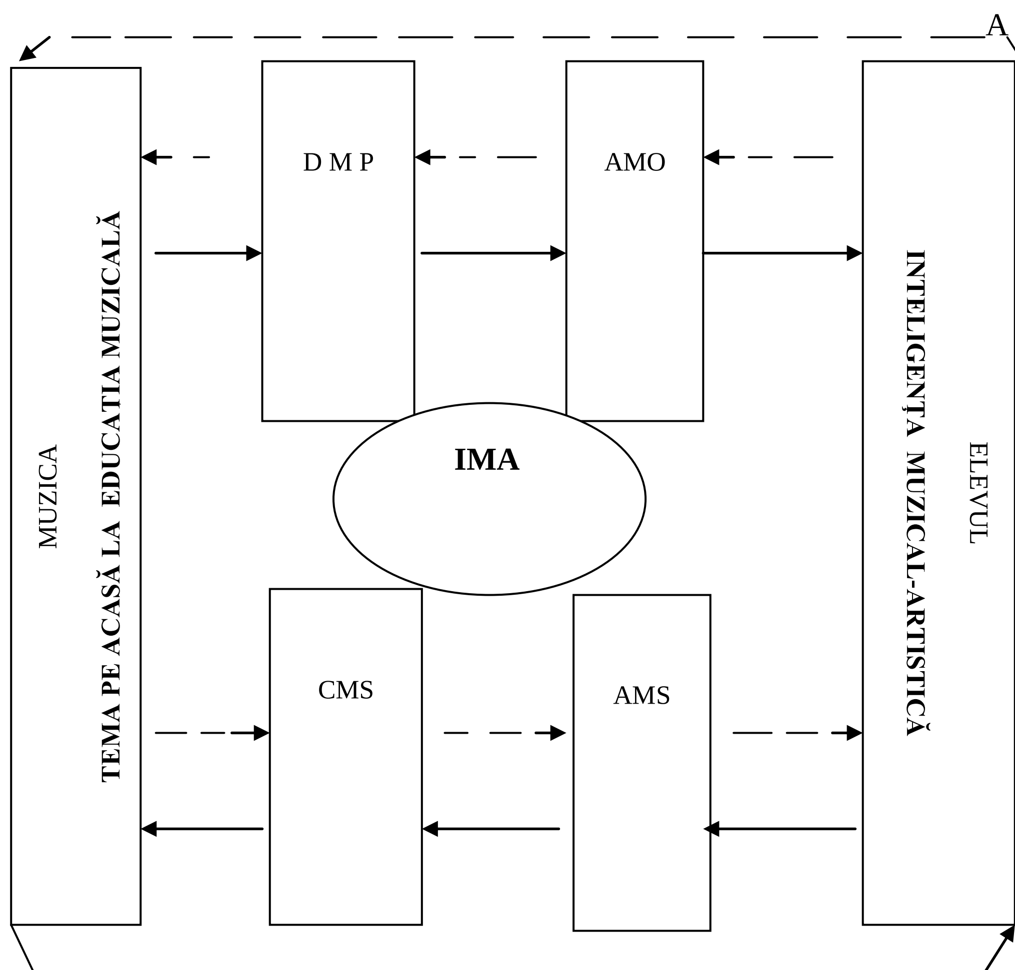


Fig. 2.12. Raportul elev-muzică în context şcolar şi extraşcolar

Prin conţinutul său, IMA este un rezultat al procesului de generalizare a *finalităţilor* constitutive ale întregului proces educativ-muzical, pe care le-am prezentat în Tabelul 2.1:

Tabelul 2.1. Componentele IMA

	Finalităţile educaţionale ale TAEM	***Finalităţi***	***Contexte de referinţă***
IMA	**Idealul** estetic-muzical	Modelul elevului – ca element armonizant al universului sonor, aflat în centrul fenomenelor muzicale şi prin fenomenele muzicale	Sursele muzicale din natură şi societate: trăirea, auzirea, interiorizarea la nivel spiritual

	Scopul estetic-muzical	Cultura muzicală ca element structural al culturii spirituale	Organizaţii sociale de promovare a culturii muzicale în mase (Cămine culturale, Teatrul de Operă şi Balet, Biserică, Fonotecă etc.)
	Obiective estetic-muzicale	Formarea/dezvoltarea competenţelor muzicale	Forme independente de *a face muzică*: - audiţie muzicală; - interpretare muzicală, - creaţie muzicală; - reflecţie muzicală

IMA relevă informaţii despre nivelul de cultură muzicală a elevului prin prisma autoimplicării lui în diversele forme şi ipostaze extraşcolare de activitate muzicală.

Prin contribuţia sa, J.Bruner a încercat să construiască o teorie a dezvoltării intelectuale. Pentru a constata actualitatea acestei teorii reactualizăm elementele principale, ca rezultate a unor comentarii ample din literatura pedagogică românească:

- pentru înţelegere şi apoi transfer, materia trebuie prezentată structural, cu relaţiile între informaţiile interne şi externe, iar pentru dezvoltarea intelectuală, *elevul trebuie să înveţe independent, structural* şi *activ*;

- învăţarea nu este doar o acumulare a unor produse cognitive, ci trebuie să permită continuarea cunoaşterii, la care se asociază şi *motivaţia*;

- dezvoltarea intelectuală este condiţionată de *modul independent de interpretare a stimulilor,* de interiorizarea evenimentelor în memorie, de pregătirea progresivă a elevilor de a deveni independenţi, de a-i învăţa că orice cunoaştere este un proces şi nu un produs [44, p.123].

Analizând chestionarele completate de către participanţii la experiment, am elucidat poziţia diferitelor categorii de profesori şi elevi antrenaţi în învăţământul muzical: marea majoritate a profesorilor consideră că cele mai importante elemente ale învăţământului muzical-general sunt cunoştinţele şi capacităţile muzicale (*vezi Experimentul de constatare*), oferind mai puţină atenţie atitudinilor muzicale. Acelaşi lucru se constată şi în răspunsurile elevilor [Ibidem], *motivaţia* cărora se limitează doar la efectuarea „de dragul efectuării” a TAEM şi nu ca răspunsuri a unor necesităţi interioare de comunicare cu muzica în afara lecţiei.

Influenţa continuă a muzicii însă generează persoanei o serie de reacţii psiho-spirituale prin care el reacţionează prin trăire individuală, într-un anumit mod, la muzica din exterior – se întristează, se bucură, se relaxează sau se agită prin dialogare cu fenomenul sonor. TAEM constituie în acest sens un factor de mediere şi interacţiune a tuturor componentelor inteligenţiale prezente aici – *IMA: contextuală, academică şi experienţială*.

IMA contextuală constituie ansamblul acţiunilor muzical-artistice, prin care elevul interacţionează permanent cu mediul muzical care îl înconjoară pe tot parcursul vieţii. Mediul muzical, prin diversitatea formelor sale, oferă elevului posibilităţi nelimitate de activităţi individuale, ele fiind realizate intuitiv, la nivelul unor competenţe muzicale primare. Elevul, asimilând *selectiv* influienţele mediului, diversifică, percepe şi trăieşte valorile muzicale în funcţie de nivelul competenţelor lui muzicale deja formate/dezvoltate în context curricular, adică în funcţie de *inteligenţa muzical-artistică academică*.

Existenţa celor două laturi este monitorizată prin iniţiativa proprie a elevului de a selecta valori muzicale, a le percepe, de a le analiza, a le re-trăi prin *inteligenţa muzical-artistică experienţială* (atitudinală), prin care el simte necesitatea unui contact permanent, al sesizării mediului muzical permanent datorită selectării permanente a valorilor muzicale receptate (Figura 2.13).

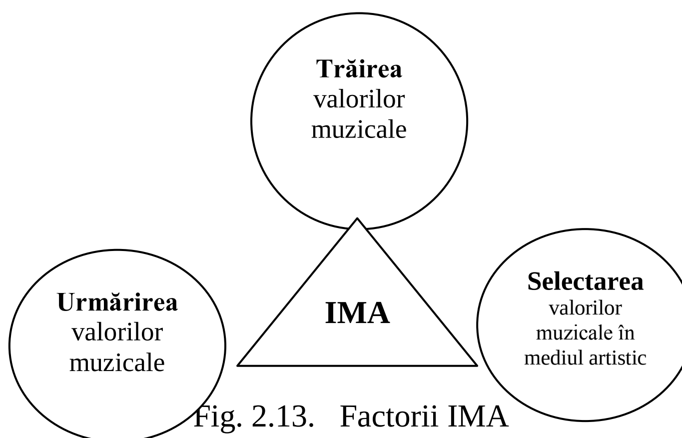


Fig. 2.13. Factorii IMA

Pedagogia indică asupra unui set de competenţe de a planifica şi efectua schimbări la nivel sistemic – conceperea unor sisteme noi şi ameliorarea celor existente, ceea ce înseamnă:

- a aplica în practică cunoştinţele achiziţionate;
- a cerceta;
- a învăţa;
- a se adapta la situaţii noi;
- a genera idei noi;
- a munci autonom;
- a concepe şi a monitoriza realizarea unor proiecte;

- a manifesta iniţiativă;

- a fi preocupat de calitate şi succes.

Aceşti factori pot fi calificaţi ca nişte monitori ai unei formări continue. În domeniul învăţământului muzical-artistic această monitorizare însă necesită un element determinant (de iniţiere) cu rol de *motivaţie intrinsecă pentru artă*. IMA plasează pe prim plan *atitudinea muzicală*, care, în condiţiile extraşcolare, se manifestă doar în baza *motivaţiei intrinseci pentru arta muzicală*. În domeniul literaturii, o astfel de motivaţie abordează semnificaţia de „motivaţie a eficacităţii" (H.Pitariu, 1992), ceea ce înseamnă „a acţiona eficient" [42, p. 213]. În cadrul mediului educaţional organizat elevii adoptă o activizare a necesităţilor individuale pentru autodepăşire, perfecţiune. Mai ales persoanele iniţiate în acţiuni muzical-artistice au nevoie de o stimulare motivaţională specială. Şi aceasta are loc nu în sensul perfecţiunii activităţii propriu-zise, ci în favoarea perfecţiunii ca mod de a fi, ca mod de existenţă prin muzică.

Formarea unei *motivaţii a eficacităţii* ca factor determinant al IMA este, mai întâi de toate, stimularea realizării unui potenţial individual în relaţionarea dintre elev şi mediul educaţional-muzical, concluzie care se încadrează perfect în viziunea lui J. Dewey cu privire la factorul experienţial în educaţie: „să laşi copilul să vină la şcoală cu toată experienţa acumulată în afara ei şi să plece de la şcoală cu ceva care să fie folosit imediat în viata de toate zilele" [53, p. 117], şi pe care o complementăm cu următoarele:

- Inteligenţa muzical-artistică constituie facultatea de exersare şi transferare adecvată şi spontană a competenţelor muzicale în diferite situaţii, prin mobilizarea şi reorganizarea tuturor resurselor interne şi externe.

- Inteligenţa muzical-artistică determină modul/nivelul de integrare al elevilor în condiţiile mediului muzical extraşcolar prin iniţiative proprii, trasează căi de adaptare a competenţelor muzicale deja formate spre contexte noi.

- Inteligenţa muzical-artistică plasează în prim-plan atitudinea muzicală, care, în condiţiile extraşcolare, se manifestă doar în baza unei motivaţii intrenseci pentru arta muzicală.

2.5. Modelul pedagogic al educaţiei muzicale permanente prin valorificarea temelor pe acasă la educaţia muzicală

„Muzica şi viaţa sunt tema generală a educaţiei muzicale. Studiind muzica, elevii studiază viaţa. Acest principiu condiţionează existenţa artei muzicale. Natura, viaţa socială, toată palitra de sentimente şi emoţii omeneşti, spiritul şi reflecţiile omului – sunt izvorul de inspiraţie pentru creatorul operei muzicale. Astfel, la baza artei stă realitatea din jur reflectată în conştiinţa omului (compozitorului, interpretului, ascultătorului)" [95, p. 54].

Tezele prin care am tratat fenomenul educaţiei muzicale permanente ne permit să concluzionăm că muzica, constituind un mare fenomen al universului, un element însoţitor al vieţii cotidiene a omului, deoarece totul este mişcare, vibraţie şi în consecinţă, sunet - asigură şi un contact permanent între elev şi sunet.

Curriculumul de educaţie muzicală, în calitatea sa de act conceptual-normativ, reglementează funcţionarea întregului sistem de educaţie muzicală continuă, orientînd toată succesiunea elementelor constitutive a acesteia spre integrarea elevului în viaţa socială, spre formarea omului ce va trăi întreaga sa viaţă în armonie cu universul sonor pretutindeni existent.

Modelul pedagogic propus reflectă valoarea temei pe acasă în calitatea sa de element integrant al sistemului de educaţie muzicală permanentă şi din faptul determinant al culturii muzicale a elevului, prin prisma legităţilor fundamentale, şi anume, de ordin *educativ*, *metodologic* şi *psihologic (Figura 2.14).*

1. Baza educativă tratează valoarea muzical-educativă a TAEM, prin capacitatea elevului de a se orienta în universul sonor şi aceasta, ca rezultat al realizării unei educaţii muzicale permanente în contextul diferitor factori existenţiali.

2. Metodologic, prin care tema pe acasă la educaţia muzicală este tratată din perspectiva elaborării şi realizării de conţinut a acesteia.

3. Aspectul psihologic generează valoarea muzical-educativă ca rezultat al unei realizări eficiente a temelor pe acasă şi rolul final al lor în formarea/dezvoltarea inteligenţei muzical-artistice în calitatea ei de structură fundamentală a culturii muzicale generale a elevilor.

În general, tema pe acasă la educaţia muzicală, este determinată de următoarele condiţii:

- omul este inseparabil de mediul său, iar arta muzicală, ca produs al spiritualităţii umane, izvorăşte din legile vieţii şi trăieşte după aceleaşi legi;
- omul trebuie să posede o înaltă concepţie şi cultură artistică traductibilă în propria conduită şi existenţă;
- omul, prin urmărirea, selectarea şi trăirea valorilor muzicale va înţelege şi va cunoaşte viaţa.

Fiinţa umană în ontogeneză este influienţată de forţele mediului muzical-artistic, acesta formând un spaţiu sonor ordonat, care exercită diverse acţiuni asupra spiritului uman. Astfel, reiese că puterea de influienţare a muzicii depinde de starea interioară şi de cultura muzical-spirituală a receptorului, care vine în relaţie interactivă cu acest mediu.

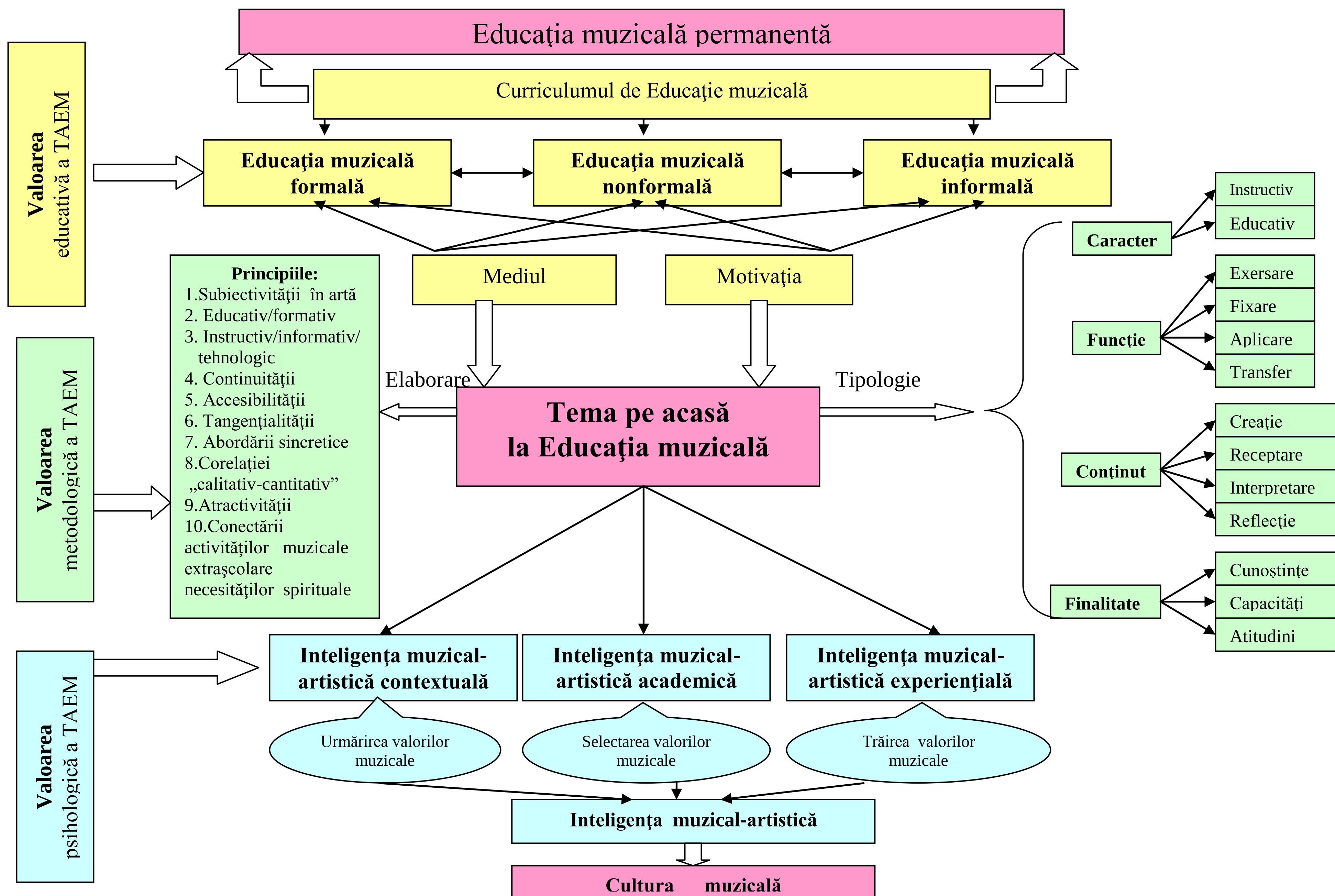


Fig. 2.14. Modelul pedagogic al educaţiei muzicale permanente prin valorificarea TAEM

Relaţia dintre elev şi muzică se prezintă ca o legătură forte între muzică şi interioritatea umană, şi drept o chemare reciprocă şi permanentă care influienţează mult potenţialul culturii muzicale a elevilor. Acest lucru se reflectă prin capacitatea lor de „auzire”, de simţire a tensiunii interioare, care generează dorinţa de ascultare, de căutare a muzicii, marcate prin autoorganizare, autodirijare, adaptivitate la factorii interni şi externi din mediul cultural de viaţă, conceput prin acţiuni sau/şi influienţe muzicale permanente. În acest sens, J.-J. Rousseau susţine: „Educaţia ne vine de la natură, de la oameni şi de la lucruri” [55, p. 107].

Această ambianţă muzical-educaţională constituie climatul psihologic, format din totalitatea *reacţiilor afective* (emoţii, dispoziţii, atitudini, sentimente, etc.) specifice elevului. Din punct de vedere psihologic, ambianţa muzical-artistică este cea care conferă stărilor afective ale elevilor o semnificaţie specifică, având un rol motivaţional puternic (Figura 2.12).

Deoarece activitatea elevului este orientată spre studierea/perceperea unui fenomen care există pretutindeni, aceasta va impune respectarea anumitor principii de elaborare a TAEM, în scopul realizării eficiente a unui concept unitar şi armonios de educaţie muzicală prin *activitatea muzicală formală*, *nonformală* şi *informală* (Figura 1.2).

Aspectul educativ al TAEM *reflectă* rolul ei prin stabilirea unui concept unitar, constant în formarea/dezvoltarea culturii muzicale ale elevilor prin îmbinarea adecvată a activităţii muzicale şcolare şi a celei extraşcolare; *conturează funcţia* de bază a ei, prin intermediul căreia experienţa muzicală a elevilor, acumulată în context şcolar (la lecţiile de EM) va fi raportată la condiţiile şi activităţile extraşcolare; *stabileşte* un model valoric care să stimuleze *efectul pozitiv*, şi, ulterior să formeze/dezvolte cultura muzicală generală a elevilor.

În general, acţiunile muzical-educative ale TAEM se manifestă prin:

- implicarea activă a elevului în căutarea, prelucrarea, înţelegerea, dezvoltarea sensurilor, mesajelor muzicale, precum şi a relaţiilor stabilite între elev-muzică;

- crearea noilor sensuri muzicale (prin muzică), a capacităţii flexibile de adaptare a elevilor la situaţii muzicale complexe şi variate, care au loc prin intermediul analizelor, comparaţiilor, reflecţiilor, transpunerilor în contexte noi etc.;

- *motivaţia* pentru interacţiune, aplicare, întregire a cunoaşterii prin diverse activităţi muzicale independente.

Aspectul metodologic al temelor pe acasă la educaţia muzicală include direcţiile de elaborare, precum şi cea de formă/structură/conţinut al acestora. Orice tip de activitate, inclusiv şi cea educaţional-muzicală, solicită anumite căi de organizare eficientă a ei. Vizavi de principiile comune întregului proces de învăţământ, precum şi a celor specifice EM, TAEM

pretinde la elaborarea unor itinerarii care ar respecta specificul activităţilor muzicale independente, extraşcolare, precum:

- principiul subiectivităţii în artă;
- principiul educativ-formativ;
- principiul instructiv-informativ-tehnologic;
- principiul continuităţii;
- principiul accesibilităţii;
- principiul tangenţialităţii perceptive a muzicii;
- principiul abordării sincretice;
- principiul calitativ/cantitativ;
- principiul atractivităţii;
- principiul conectării activităţilor muzicale extraşcolare necesităţilor spirituale.

Respectarea acestor principii, în elaborarea temelor pe acasă la educaţia muzicală va asigura calitatea acesteia atît ca formă de activitate muzicală proriu-zisă, cât şi ca element constitutiv şi integrant al sistemului de educaţie muzicală permanentă. Demararea cercetării noastre a demonstrat că în elaborarea temelor pe acasă o deosebită atenţie se va acorda tipurilor acestora.

Doar păstrarea unui echilibru, consecutivităţi, vizavi de caracterul, funcţia, conţinutul, finalitatea temelor pe acasă la educaţia muzicală vor duce la o realizare productivă şi integră a unei educaţii muzicale permanente.

TAEM axându-se în mod expres pe latura emoţională a muzicii, se realizează în cadrul formelor predominante de iniţiere în conţinuturile acesteia - creaţie, audiţie, interpretare şi analiză-reflecţie muzicală.

TAEM nu se legitimează prin valorile artei pe care le selectează pentru a fi propuse elevilor. Ea are propria sa valoare - cea de a ordona propriul acces la spiritul global al artei, care-i permite să reflecte asupra artei şi care crează o viziune asupra genului şi valorilor fenomenale ale vieţii. Doar prin valorile existente şi durabile ale artei, TAEM posedă potenţialităţi de transmitere a valorilor, care permit elevilor să crească pe plan cultural - muzical, să pătrundă în lumea adulţilor, să o cunoască cât mai nuanţat, să li se permită să reflecte asupra ei prin prisma culturii lor estetico-muzicale. Astfel, tema pe acasă îşi manifestă exercitarea nemijlocită şi sistematică a diferitelor forme de contact muzical permanent:

Creaţie muzicală: - interpretare → vocală;
→ instrumentală;
- mişcări chinestezice;

- compuneri/improvizaţii ritmico-melodice;

Audiţie-receptare muzicală: - discoteca personală;

- în familie;
- emisiuni TV sau radio;
- concerte;
- filme, spectacole etc.;

Interpretare muzicală: - colecţionarea cântecelor;

- învăţarea de cântece;
- participare în cor, cercuri, la şcoli de muzică etc.;

Analiză-caracterizare muzicală:

- eseuri, referate (despre compozitori, muzica preferată etc.);
- meditaţii muzicale;
- colecţionarea de atribute muzicale (fotografii, note muzicale, albumuri muzicale etc.);
- elaborarea portofoliilor personale.

Ţinând seama de dezvoltarea psihofiziologică şi spirituală a elevilor, problema fundamentală a TAEM o va constitui conştientizarea muzicii de către elevi ca pe un proces complex, în continuă derulare şi care se extinde cu mult în afara mediului şcolar. Iar rolul activităţilor muzicale în acest sens, fiind cel de adaptare a lor la o activitate muzicală durabilă, care se va desfăşura şi în perioada post-şcolară.

Natura pshologică a fenomenului muzical conferă temei pe acasă la educaţia muzicală o influienţă psihologică.

Dacă în condiţiile şcolare rolul principal în formarea/dezvoltarea culturii muzicale îi revine întregului sistem pedagogic (profesor, curriculum, materiale didactice şi muzicale etc.), atunci, în condiţile extraşcolare, acest rol îl are un ansamblu de procese psihice ale elevului (*motivaţie, interes, senzaţie, emoţie, imaginaţie, memorie, gîndire* etc.), acestea valorificînd în prim plan atitudinea muzical- artistică a elevilor, urmată de cunoştinţe şi capacităţi. Atitudinea muzicală în calitatea sa de element fundamental al culturii muzicale generale este direct proporţională cu nivelul inteligenţial al elevului, IMA constituind facultatea psihologică superioară ce monitorizează întreaga activitate muzicală a elevilor.

Principalul factor de influienţă a temei pe acasă asupra formării culturii muzicale generale a elevilor îl constituie procesul de mijlocire şi de interacţiune a tuturor aspectelor ce ţin de inteligenţa muzical-artitică contextuală, academică şi experienţială (Figura 2.13).

<u>În concluzie:</u>

- Trăirea muzicală continuă reprezintă elementul de mediere dintre elev-receptor şi muzică-mediu muzical, în calitate de rezultat al dezvoltării/manifestării continuie a întregii structuri psihologice a elevilor;

- TAEM incumbă totalitatea activităţilor muzicale realizabile în mediul *şcolar* şi cel *extraşcolar*, precum şi varietatea mijloacelor de realizare eficientă a lor;

- IMA este elementul de bază al culturii muzicale a elevilor, care monitorizează fortificarea tuturor proceselor psihice, necesare actului muzical-creativ eficient;

- TAEM reprezintă baza conceperii şi dezvoltării de perspectivă a educaţiei muzicale permanente.

2.6. Concluzii la capitolul 2

- Reliefarea unei tipologii şi clasificări exhaustive a TAEM prin prisma aspectelor conceptual-curriculare a disciplinei şcolare *Educaţia Muzicală* va condiţiona posibilităţile elaborării diversificate a conţinuturilor şi formelor ei.
- Respectarea principiilor de elaborare a TAEM va determina coerenţa indispensabilă în funcţionarea sistemului de educaţie muzicală permanentă.
- Principiile de elaborare a TAEM vor conferi posibilităţi de valorificare a tuturor aspectelor sociale atît la nivel temporal şi spaţial, cât şi celui psiho-emoţional al elevilor.
- IMA constituie factorul determinant al culturii muzicale generale, precum şi elementul de monitorizare al tuturor aspectelor psiho-emoţionale indispensabile dezvoltării ei.
- Perceperea TAEM în cheea modelului pedagogic propus va conduce spre realizarea educaţiei muzicale permanente.

3. VALORIFICAREA EXPERIMENTALĂ A TEMELOR PE ACASĂ LA EDUCAŢIA MUZICALĂ – ELEMENT DE BAZĂ AL CURRICULUMULUI DISCIPLINAR

Valorificarea experimentală a caracteristicilor TAEM în contextul educaţiei muzicale generale este examinată în continuare în măsura în care ea asigură o continuitate productivă prin urmărirea unei evoluţii şi succesiuni din perspectivă teleologică a procesului de afirmare muzicală independentă, în corelarea cu mediul muzical permanent.

Am urmărit procesul de învăţământ muzical-general şcolar pentru a cunoaşte mai bine modul de organizare şi desfăşurare a lui în raport cu cel extraşcolar. La etapa de control a experimemntului, în urma realizării sistematice a TAEM şi a antrenării permanente a elevilor în activităţi muzicale extraşcolare, au fost confruntate rezultatele obţinute la ambele eşantioane de elevi, experimentale şi clasele-martor, în ceea ce priveşte formarea/dezvoltarea la ei a inteligenţei muzical-artistice, la cele trei faze ale sale: *urmărirea*, *selectarea* şi *trăirea valorilor muzi*cale.

Curriculumul de educaţie muzicală şi concepţia învăţământului muzical reprezintă documentele conceptual-normative care reglementează educaţia muzicală la faza transpunerii concrete a curriculumului. Valorizarea potenţialului educaţional al *Curriculumului de educație muzicală* (CEM) s-a realizat din perspectiva atât a principiilor generale ale învăţământului, a obiectivelor sale generale, cât şi a celor artistic-estetice. Acestea, convertite în principii ale educaţiei artistic-estetice [6, 7, 9, 14, 33, 54, 55, 57, 58, 59, 76, 83, 85, 92, 100, 101, 125, 128, 130, 131, 135, 136, 138, 139, 141, 144, 151, 156, 172 ş.a.], au schimbat paradigma educaţiei prin literatură şi artă, în general, şi a educaţiei prin muzică, în particular. Asociat acestei acţiuni de lungă durată, s-a modificat şi disciplina şcolară, aceasta obţinând titlul meritat deplin – datorită fundamentării epistemologice, teleologice, conţinutale şi metodologice – *Educație muzicală,* fiind elaborat şi documentul conceptual-normativ care o reglementează – *Curriculumul de educație muzicală*.

Am urmărit procesul de învăţământ muzical general şi l-am comparat cu cel extraşcolar, fiind evidenţiate şi examinate acele condiţii care pot genera dificultăţi pentru ambii subiecţi ai educaţiei în procesul educaţiei muzicale extraşcolare, profesori şi elevi.

Am putut astfel constata o discrepanţă între preceptele teoretice, date de rezultatele celor mai noi cercetări pedagogice, CEM şi metodologia educaţiei muzicale în cadrul extraşcolar, care-i legat esenţial de tema pe acasă la educaţia muzicală.

Am stabilit, de asemenea, că unul din condiţiile şi factorii de bază ai EM în cadru extraşcolar îl reprezintă formarea-dezvoltarea inteligenţei muzical-artistice a elevilor, această calitate fiind fundament al culturii lor muzicale generale.

Etapa experimentală a investigaţiei noastre a TAEM a derulat în trei faze: de constatare, de formare, de verificare (control).

Experimentul de constatare s-a desfăşurat cu ambele eşantioane: clasa-experimentală (CE) şi clasa-martor (CM), având drept obiectiv obţinerea datelor şi informaţiilor de la cadrele didactice şi de la elevi cu privire la:

- teleologia şi conţinutul TAEM;

- metodologia educaţiei muzicale în cadru extraşcolar şi repercusiunile ei în cadrul activităţilor muzicale de la lecţiile de educaţie muzicală.

Informaţiile şi datele obţinute au condus la elaborarea unui set de probe pentru *faza de formare* a experimentlui pedagogic, care au avut drept *obiectiv*:

- determinarea metodologiei de elaborare a conţinuturilor pentru TAEM;

- stabilirea metodologiei de reorientare a valorilor formate în cadrul activităţilor muzicale extraşcolare către îmbunătăţirea procesului/metodologiei general(e) a învăţământului muzical.

La faza *de verificare* (control) am urmărit *obiectivul*: confruntarea rezultatelor obţinute la ambele eşantioane de elevi, experimental şi martor, cu privire la formarea şi dezvoltarea la elevi a inteligenţei muzical-artistice. Aceasta a fost valorificată la fazele: *urmărirea*, *selectarea* şi *trăirea valorilor muzi*cale, în rezultatul realizării sistematice a TAEM şi a antrenării permanente a elevilor în activităţi muzicale extraşcolare.

3.1. Stabilirea atitudinii profesorilor şi elevilor faţă de TAEM

EXPERIMENTUL DE CONSTATARE

Pentru a stabili nivelul şi modul în care este valorificată TAEM de cadrele didactice în procesul educaţional, precum şi gradul de formare/dezvoltare a IMA la elevi, raportat la implicarea lor în realizarea TAEM prin diverse activităţi muzicale extraşcolare, am organizat şi desfăşurat *faza de constatare a experimentului pedagogic*.

La *I etapă* a experimentului de constatare am realizat un studiu pe un eţantion de 85 profesori de educaţie muzicală, în cadrul cursurilor de perfecţionare continuă de la IŞE, or. Chişinău, şi de la USB „A.Russo”, or. Bălţi, în cadrul unor seminare metodologice organizate şi desfăşurate la catedrele IMM şi TD a facultăţii de Muzică şi Pedagogie muzicală a USB „A.Russo” din Bălţi, precum şi prin asistări la lecţiile de educaţie muzicală, desfăşurate în cadrul seminarelor municipale ale profesorilor de educaţie muzicală din or.Bălţi. Contingentul variat al profesorilor după vârstă, vechime de muncă, zone ale ţării etc. au contribuit la obţinerea unor

rezultate cu un grad sporit de obiectivitate, care denotă starea reală de lucruri la obiectul cercetării noastre.

Am urmărit să determinăm atitudinea cadrelor didactice pe câteva coordonate:

- înţelegerea de către profesori a *obiectivelor* TAEM;
- corectitudinea şi consecvenţa *planificării* activităţilor muzicale în contextul TAEM - în proiectul de perspectivă şi în cel de lecţie;
- stabilirea eficienţei a *principiilor de elaborare* a TAEM;
- precizarea caracteristicilor sistematicităţii *evaluării* a TAEM;
- *aprecierea* gradului de *iniţiere* a elevilor în activităţile muzicale extraşcolare.

Astfel, atitudinea pe care au demonstrat-o profesorii faţă de TAEM, ne-a condus la motivele eficienţei scăzute ale lor pentru formarea-dezvoltarea IMA a elevilor (Tabelul 3.1):

- Lipsa obiectivelor clar definite ale TAEM;
- Abstractizarea TAEM atât în contextul proiectelor de perspectivă, cât şi a celor de lecţie;
- Lipsa unui sistem în elaborare a TAEM;
- Evaluarea TAEM nu se realizează sistematic;
- Neconcordanţa conceptuală a mediului muzical la lecţia de EM cu cel din afara ei.

Tabelul 3.1. Atitudinea cadrelor didactice faţă de TAEM (nr/%)

Nr crt.	Itemi	Răspunsuri negative 85/100	Răspunsuri afirmative 85/100
1.	Urmăriţi anumite obiective specifice în elaborarea TAEM?	40/43	45/57
2.	Concepeţi etapa TAEM în conţinutul: -proiectului de perspectivă -proiectelor de lecţii	 85/100 53/64	 - 32/36
3.	Aplicaţi strategii speciale de elaborare a TAEM?	62/72	23/28
4.	Efectuaţi sistematic evaluarea TAEM?	46/54	42/46
5.	Ţineţi cont de factorii mediului extraşcolar în elaborarea TAEM?	63/78	22/22

La *etapa a II* a fazei de constatare am aplicat un chestionar (Anexa 1), care ne-a ajutat să stabilim poziţia profesorilor de EM faţă de TAEM, ca etapă distinctivă a procesului de predare-învăţare a muzicii. El a fost difuzat în cadrul a două seminare metodologice organizate la LT *George Coşbuc* (18 octombrie 2006), la care au participat 18 profesori de EM; la LT *B.P.Haşdeu*

(20 februarie 2007), cu participarea a 12 profesori de EM; la Facultatea de Muzică şi Pedagogie muzicală a USB *A.Russo* (12 octombrie 2006), în cadrul cursurilor de formare continuă a profesorilor de EM.

Prezentăm unele răspunsuri semnificative date de profesori, pe itemi:

Itemul 1. *Enumeraţi elementele asemănătoare dintre lecţia de EM şi TAEM*.

- *Lucru de sinestătător* (Carp E.);

- *La lecţia de EM elevii lucrează cu profesorul, acasă – individual; la lecţie – în grup, acasă* - *independent; la lecţie există păreri diferite, care pot fi discutate, dar acasă – nu etc.*(Rotari O.);

- *Lucrul realizat în mod individual la temă; continuitatea activităţilor muzicale (exerciţii ritmice, scrierea notelor etc.)(Munteanu M.)*;

- *Interpretarea vocală în cadrul lecţiei şi acasă (TV, radio-ul,casetofon), probleme de analiză, exerciţii practice (vocale, ritmice) etc.*(Pascari E.);

- *Învăţarea melodiei cântecului, familiarizarea cu biografia compozitorilor* (Popa A.);

- *Dezvoltarea auzului muzical şi a culturii muzicale se realizează atât la lecţie cât şi acasă"* etc. (Ghiţu I.).

Itemul 2. Nominalizaţi însuşiri specifice ale activităţilor muzicale din afara lecţiei de EM:

- *Acasă, elevul realizează însărcinările individual* (Ţurcanu M.);

- *În afara lecţiei, elevul audiază muzica la dorinţă* (Petru I.);

- *Lipsa activităţii dirijate* (Adaşan M.);

- *Elevii lucrează de sine stătător* (Mîndru A.);

- *În afara lecţiei elevii comit greşeli* (Nu se precizează tipul greşelilor) (Pilat L.);

- *Lipseşte ajutorul competent din afară*... (Paterău M.);

- *Dacă elevul lipseşte de la lecţie, nu poate să înveţe singur cântecul dat pentru acasă*" etc. (Guţu O.);

Itemul 3. Enumeraţi activităţile pe care le-aţi propus elevilor în calitate de TAEM:

- *să înveţe cuvintele pe de rost* (Grosu D.);

- *să audieze muzică cu caracter de marş, cântec şi dans* (Bulat T.);

- *să compună muzica pe versurile propuse*... (Iurcenco D.);

- *audiţii după interes* (Danilciuc R.);

- *lectură la temă* (Ababii P.);

- *compoziţii simple*... (Puşcaş E.);

- *să caute de sine stătător informaţii suplimentare la tema propusă* (tema semestrială) (Lungu A.);

- *învăţarea cântecului, gramaticii muzicale, biografiei compozitorilor etc.* (Danu C.).

Itemul 4. Argumentaţi eficienţa TAEM pentru formarea culturii muzicale generale a elevilor:

- *tema pentru acasă consolidează, clădeşte mai profund cunoştinţele teoretice şi interpretarea vocală a elevilor* (Mîrzenco L.);

- *audiţia muzicii, familiarizarea cu biografia compozitorilor/interpreţilor* (Ivanov A.);

- *TAEM nu trebuie să conţină informaţii simple numai din cadrul lecţiei, ci şi din domeniul muzical, care conduce spre formarea culturii muzicale generale a elevilor* (Bejenari A.);

- *este o continuare de a fi împreună cu muzica, atitudinea faţă de disciplină* (Antonovici L.);

- *elevii sunt puşi în situaţia de a învăţa, lucra, cânta* (Agachi R.);

- *TAEM nu întotdeauna are eficienţă* (Enachi A.);

- *TAEM are importanţă deosebită. În rezultatul lucrului realizat de acasă, elevii îşi fac caiete de EM* (Babin S.);

- *efectuând TAEM, elevul pătrunde mai profund în esenţa temei, exersează cele făcute în clasă, ajungând la o performanţă mai avansată* etc. (Fătu A.).

Itemul 5. Care ar fi, în opinia Dvs., consecinţele omiterii TAEM din procesul educaţional la disciplina EM ?:

- *iresponsabilitatea faţă de disciplină, întrerupere în formare* (Sîrbu S.);

- *consecinţele ar fi minimale, cred că ar fi bine* (fără argumente) (Prodan M.);

- *omiterea TAEM ar sărăci cultura muzicală generală a copiilor* (Şaganean V.);

- *ar fi un minus foarte mare, având în vedere că EM i se oferă doar o oră academică pe săptămână (45min.). Dacă copilul nu ar lucra şi acasă, limitându-se doar la lucrul în clasă, ar fi prea puţine şanse pentru a vansa, pentru a-şi dezvolta capacităţile muzicale şi cunoştinţele despre muzică* etc. (Rusu N.).

Rezultatele acestei chestionări au condiţionat conturarea anumitor situaţii, şi anume:

- n-au fost clar conturate tangenţele dintre lecţia de EM şi TAEM; profesorii percep TAEM ca o etapă abstractă, dispersată şi neconcepută ca o secvenţă distinctivă a lecţiei;

- caracteristicile activităţilor muzicale extraşcolare sunt specificate confuz, toate răspunsurile se limitează la faptul că „TAEM se realizează independent, fără supravegherea profesorului...”, nu au fost determinate alte însuşiri specifice ale TAEM;

- nu se valorifică toate activităţile muzicale în contextul TAEM, conţinutul ei limitîndu-se doar la învăţarea pe de rost a cântecelor, a definiţiilor muzicale, a biografiei compozitorilor.

Arsenalul activităţilor muzicale incluse în TA este foarte modest, cuprinzând preponderent activităţi muzicale de ordin informativ-teoretic şi aproape deloc cu conţinut formativ-aplicativ;

- profesorii conştientizează eficienţa TAEM, însă prin argumente neadecvate, fapt ce denotă lipsa obiectivelor specifice etapei date de studiu muzical; TAEM nu este concepută în viziunea profesorilor ca o etapă participantă directă la formarea/dezvoltarea culturii muzicale generale a elevilor;

- majoritatea profesorilor recunosc valoarea TAEM, prevăd consecinţele lichidării ei din sistemul învăţământului muzical general, venind chiar şi cu argumente concrete.

În *concluzie*: profesorii sunt iniţiaţi într-o măsură modestă pentru implementarea TAEM. Ei nu şi-au stabilit obiective concrete în acest sens, nu cunosc principiile de elaborare a TA, nu ştiu să formuleze conţinuturi adecvate pentru TAEM. În rezultat, nu conştientizează valoarea TAEM în formarea-dezvoltarea inteligenţei muzical-artistice a elevilor ca bază a culturii muzicale generale.

Pentru a stabili o imagine mai amplă în ceea ce priveşte importanţa şi necesitatea TAEM, am solicitat opinia şi a unui grup de 60 de elevi de diferite vârste şi din diferite instituţii de învăţământ, cărora le-am propus un chestionar constituit din şase itemi, urmărind obiectivul de a elucida atitudinea lor faţă de TAEM. Prezentăm răspunsurile tipice.

1. Prin ce se deosebeşte lecţia de educaţie muzicală de tema pe acasă la această disciplină?

- *TAEM nu sunt întotdeauna interesante* (Doru A.);

- *La lecţie ascultăm muzică şi cântăm (Demciuc E.)*;

- *La lecţie este mai interesant (Moroşan A.).*

2. Ce teme pe acasă la educaţia muzicală preferi?

- *Să învăţ cântecul (Rotaru M.)*;

- *Să învăţ tema din manual (Şova S.)*;

- *Să desenez imaginea muzicală (Cojocaru A.).*

3. Realizezi sistematic temele pe acasă la educaţia muzicală?

- Întotdeauna – 17 elevi - 2%.

- Uneori – 18 elevi - 30%.

- Niciodată – 35 elevi - 55%.

4. Ce muzică preferi să asculţi în timpul liber?

- *În timpul liber audiez muzică de estradă, pop, rock (Romanciuc V.)*;

- *Îmi place, la nebunie, muzica latino-americană (Blîndu M.)*;

- *Îmi place şi muzica populară, dar mai mult cea de estradă* (Rusnac M.).

5. Când ultima oară ai audiat la radio sau TV muzică clasică?

- *N-o audiez niciodată (Dumbraveanu O.)*;

- *Dacă îmi place, întotdeauna o audiez când sună (Trocin A.)*;

- *Nu ştiu când sună muzică clasică la radio sau TV (Dolgaş I.)*;.

6. Participi la activităţi muzicale în cadrul instituţiilor culturale din afara şcolii?

- Nu: 53 elevi - 87%.

- Da: 7 elevi - 13%: *La şcoala de muzică, la casa de creaţie, la cercul de dans*.

Răspunsurile obţinute la *prima întrebare* denotă faptul că TAEM nu motivează elevii pentru realizarea ei. Valorificarea diferitelor activităţi muzicale la lecţiile de EM îi creează o imagine mai decentă în raport cu TAEM, care trebuie să fie realizate în afara clasei. Conţinutul TAEM nu valorifică condiţiile variate ale mediului extraşcolar, în care elevii au posibilitatea să realizeze diverse activităţi muzicale.

Preferinţele elevilor referitoare la conţinuturile TAEM se orientează preponderent spre *învăţarea cântecelor* şi *învăţarea temelor* (*itemul 2*), fapt ce demonstrează limitarea activităţilor individuale doar la acumularea de cunoştinţe muzicale, despre muzică şi învăţarea de cântece. Astfel, constatăm că lipseşte factorul creativ al TA, caracterul variat al acesteia, care ar stimula interesul, motivaţia şi curiozitatea elevilor pentru realizarea lor, moment clar reflectat şi în răspunsurile date la *itemul 3*.

Activitatea muzicală independentă nu este orientată spre valorificarea muzicii calitative, a muzicii care este capabilă să formeze/dezvolte un gust estetic printr-o cultură muzicală. Elevii ascultă muzica care sună pretutindeni, care nu necesită un efort deosebit pentru perceperea ei. Elevii nu audiază aproape deloc muzică clasică la radio sau TV, decât doar în cazurile ocazionale (la întâmplare) şi doar dacă le este pe plac (*itemii 4 şi 5*).

Activitatea muzicală din afara şcolii se organizează şi se realizează doar în instituţii cu menire de aprofundare în alte activităţi artistice şi care antrenează un număr redus de participanţi (*itemul 6*).

Or, competenţele formate/dezvoltate nu sunt adaptate condiţiilor şcolare şi nu răspund scopului şi obiectivelor educaţiei muzicale în şcoala generală (Vezi şi *Tabelul 3.2*).

Tabelul 3.2. Rezultatele experimentului de constatare

Profesori de educaţie muzicală (85)		**Elevi** (60)	
Scop	Rezultate	Scop	Rezultate
-Identificarea **poziţiei profesorilor** de EM şi a **viziunii** lor asupra TAEM ca etapă a procesului de educație muzicală generală	-70 % / 65 profesori **intuiesc valoarea TAEM**, însă nu-i acordă atenţie cuvenită. - 30% / 20 profesori **nu conştientizează valoarea TAEM** şi rolul ei în formarea /dezvoltarea inteligenţei muzical-artistice	- Determinarea inteligenţei muzical-artistice la elevi prin identificarea **atitudinii** lor faţă de TAEM şi a **responsabilităţii** faţă de realizarea ei	- 60% /40 elevi **nu conştientizează valoarea TAEM**; - 30% / 15 elevi **nu manifestă atitudine** serioasă faţă de TAEM; -10% / 5 elevi **realizează sistematic TAEM**

<u>În concluzie</u>. La etapa experimentului de constatare s-a stabilit că tema pe acasă este percepută atât de către profesori cât şi de către elevi ca un supliment al lecţiei de educaţie, care poate fi estimat doar în cazuri de necesitate, adică în calitate de o etapă ce poate eficientiza realizarea unor activităţi din cadrul lecţiei (învăţarea cântecelor pe de rost; însuşirea unor noţiuni muzicale/despre muzică; studierea biografiilor compozitorilor etc.).

Elevii nu sunt antrenaţi în activităţi muzicale extraşcolare (cu excepţia celor care frecventează şcolile sau studiourile speciale de muzică, cercul de dans, casele de creaţie. Dintre aceşti elevi fac parte doar aproximativ 10% elevi.

Nu sunt valorificate toate posibilităţile mediului educaţional din afara şcolii, datorită cărora elevii ar avea posibilitatea de a contacta permanent cu muzica de calitate (concerte, excursii muzicale, întâlniri cu interpreţi, compozitori, emisiuni muzicale TV sau radio etc.)

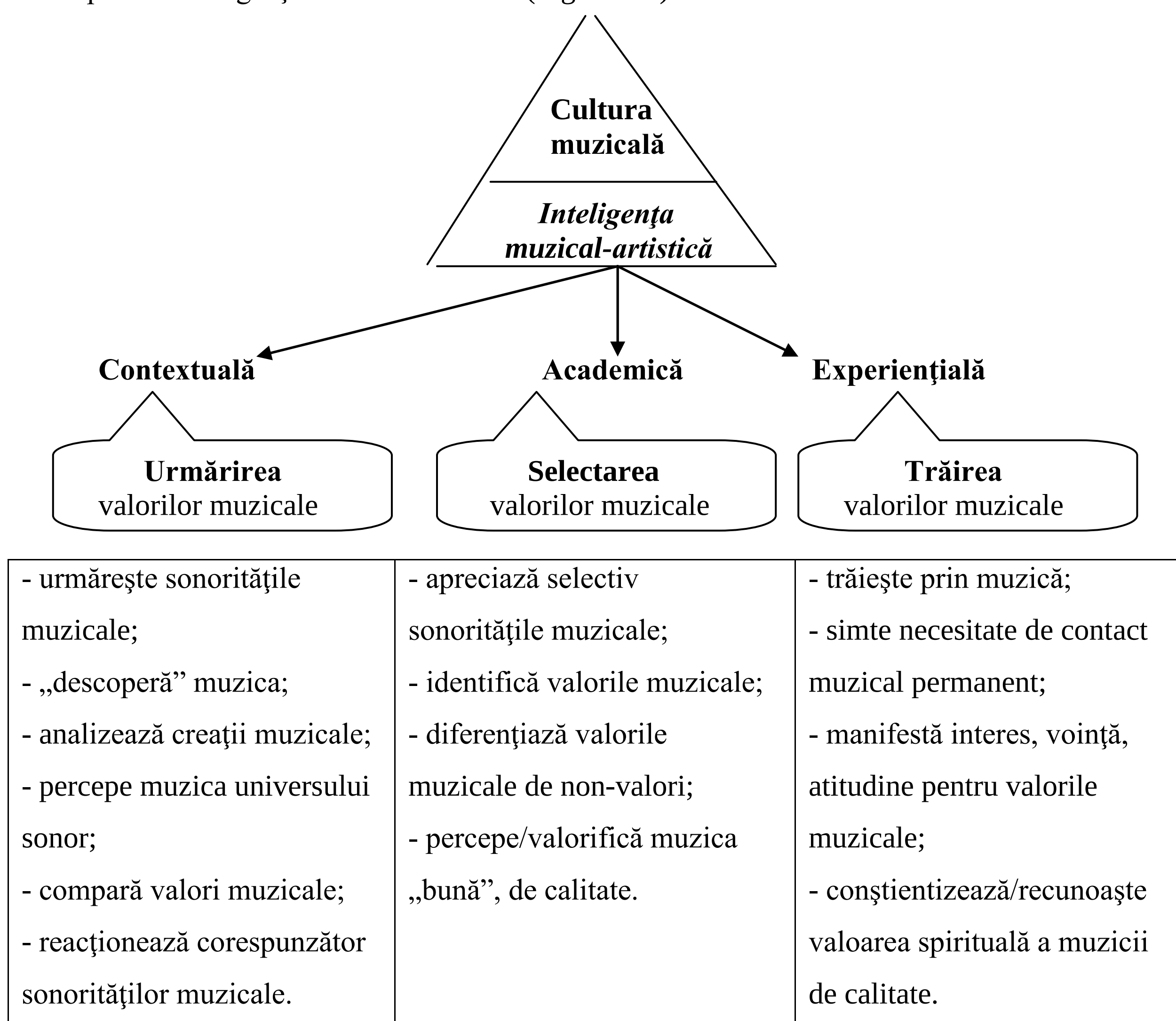
Formarea/dezvoltarea IMA la elevi nu poate fi realizată doar la lecţiile de educaţie muzicală şi prin unele activităţi formale, propuse în calitate de temă pe acasă.

Activităţile muzicale de ordin informativ-teoretic, predestinate doar cunoştinţelor, ceea ce predomină în conţinuturile TAEM, nu răspund şi nu se încadrează în limita activităţilor muzicale apte de a dezvolta inteligenţa muzical-artistică de un nivel înalt.

3.2. Valorificarea prin experiment a *Modelului pedagogic al TAEM*

EXPERIMENTUL DE FORMARE

Informaţiile obţinute la faza de constatare a experimentului demonstrează că atât profesorii cât şi elevii manifestă o atitudine rezervată faţă de TAEM, etapă a procesului educaţional care nu este deloc mai puţin importantă în formarea/dezvoltarea inteligenţei muzical-artistice în raport cu lecţia de EM propriu zisă. Potrivit concepţiei TAEM şi a tratărilor ce stau la baza investigaţiei noastre, considerăm că atitudinea, conţinuturile, structura ei nu sunt suficient şi corect abordate. Formarea/dezvoltarea inteligenţei muzical-artistice a elevilor, ca element fundamental al culturii lor muzicale generale, este de neconceput în afara unei contactări permanente cu arta muzicală şi a antrenării elevilor în diverse activităţi muzicale extraşcolare, toate fiind urmărite prin prisma a trei trepte ale inteligenţei muzical-artistice (Figura 3.1).



- urmăreşte sonorităţile muzicale; - „descoperă” muzica; - analizează creaţii muzicale; - percepe muzica universului sonor; - compară valori muzicale; - reacţionează corespunzător sonorităţilor muzicale.	- apreciază selectiv sonorităţile muzicale; - identifică valorile muzicale; - diferenţiază valorile muzicale de non-valori; - percepe/valorifică muzica „bună”, de calitate.	- trăieşte prin muzică; - simte necesitate de contact muzical permanent; - manifestă interes, voinţă, atitudine pentru valorile muzicale; - conştientizează/recunoaşte valoarea spirituală a muzicii de calitate.

Fig. 3.1. Fazele inteligenţei muzical-artistice

În experiment au fost antrenaţi 185 elevi din clasele I-VI din diferite localităţi şi 6 profesori din clasele respective (Tabelul.3.3).

Pe parcursul celor trei ani în experiment a fost antrenat şi acelaşi contingent de elevi:

2005-2006 – clasele I-VI;

2006-2007 – clasele II-VII;

2007-2008 – clasele III-VIII.

Tabelul 3.3. Cardigrama eşantioanelor experimental şi martor

Nr. crt.	Instituţiile de învăţământ	Clasele	Clasele-experimentale		Clasele-martor
			TAEM	AME	TAEM tradiţionale
1	Şcoala medie Pelenia, r-nul Drochia; Prof. Ion Ursu	I-III	23	8	28
2	Şcoala medie Pelenia, r-nul Drochia; Prof. V.Talpă	II-IV	20	10	25
3	LT ”M. Eminescu”, mun. Bălţi; Prof. S.Chistruga	III-V	22	12	27
4	LT Sculeni, r-nul Ungheni; Prof. A.Ciuvaga	IV-VI	26	14	25
5	LT ”L.Blaga” din. Bălţ; Prof. M.Cosumov	V-VII	21	7	24
6	Şc. medie Grinăuţi, r-nul Râşcani; Prof. An.Botnari	VI-VIII	17	5	21
	Total elevi	**335**	**129**	**56**	**150**

În continuare, luând în calcul rezultatele obţinute în cadrul experimentului de constatare, am iniţiat faza de formare a experimentului padagogic. Această etapă a investigaţiei noastre a fost realizată pe parcursul a trei ani de învăţământ (2005-2008), fiind antrenaţi profesori de educaţie muzicală, care au implementat în propria activitate pedagogică diverse aspecte ale conceptului de valorificarea a TAEM. Desfăşurarea activităţii lor a fost orientată prin intermediul setului de TA, elaborat de noi (Anexa 2).

Semestrial au fost colectate datele exerimentului, iar la sfârşitul lui a fost făcută analiza statistică, bilanţul rezultatelor obţinute şi rezumarea ideilor principale cu privire la realizarea *obiectivelor experimentului*:

- O_1: Transpunerea experienţelor muzical-perceptive în condiţiile TAEM;

- O_2: Formarea/dezvoltarea capacităţilor de ascultare / ”auzire” a muzicii în context extraşcolar;

- O_3: Formarea/dezvoltarea competenţelor de audiţie şi interpretare muzicală individuală nedirijată;

- O_4: Formarea/dezvoltarea abilităţilor de activitate muzicală independentă;

- O_5: Formarea/dezvoltarea abilităţilor de a reflecta despre muzică în condiţii de activitate extraşcolară, de a o aprecia din punct de vedere valoric;

- O_6: Formarea/dezvoltarea gustului muzical-estetic elevat prin activităţi muzicale independente;

- O_7: Formarea/dezvoltarea dorinţei de contact permanent cu muzica;

- O_8: Îmbogăţirea inteligenţei muzical-artistice/culturii muzicale generale a elevilor prin realizarea sistematică a TAEM şi antrenarea permanentă în AME.

Definim ***inteligenţa muzical-artistică (IMA)*** *drept nucleu al culturii muzicale generale, care se manifestă în cele două sectoare principale ale activității muzicale independente în context extrașcolar*: *TAEM și AME* (Figura 3.2).



Fig. 3.2. Contextele de formare/dezvoltare a IMA

TAEM se realizează prin activităţi sistematice:

1.Audieri muzicale: a) din fonoteca personală;
b) în emisiunile radio/TV;
c) la diferite concerte, spectacole muzicale;
d) din filme, spectacole dramatice, etc.

2. Colectarea cântecelor: a) de diferit gen şi specie;
b) pe diferite tematici;
c) din diferite localităţi etc.

3. Rezolvarea temelor din manual: a) învăţarea cântecelor;
b) realizarea exerciţiilor de diferit caracter;
c) lucrul creativ-muzical;
d) lectură din domeniul muzicii despre:

- compozitori;
- interpreţi;
- instrumente muzicale;
- concursuri muzicale;
- evenimente muzicale, etc.

4. Confecţionarea pseudoinstrumentelor muzicale pentru realizarea unor sarcini didactice muzical-interpretative.

5. Colectarea cărţilor, culegerilor de cântece, discurilor, audio- şi videocasetelor, fotografiilor, atributelor specifice artei muzicale.

AME este activitatea de participare activă/pasivă şi directă/indirectă în diverse activităţi muzicale extraşcolare:

1. *Forme active/directe:*

- corul şcolii;
- ansambluri vocal-instrumentale;
- orchestra de muzică populară;
- orchestra de instrumente muzicale pentru copii;
- ansambluri coregrafice;
- concursuri muzicale;
- serate muzicale tematice;
- spectacole muzical-literare;
- şcoala de muzică etc.

2. Forme pasive/indirecte:

- lecţii-concerte tematice;
- întâlniri muzicale cu interpreţi/compozitori;
- întâlniri cu elevii şcolilor de muzică;
- excursii muzicale (la filarmonică, la palatul culturii, la şcoala de muzică, la casa de creaţie a copiilor) etc.

Astfel, corelând caracteristicile celor două sectoare ale activităţii muzicale a elevilor, am obţinut o imagine complexă asupra nivelului şi modului de formare/dezvoltare a IMA la elevi.

TAEM necesită/include patru activităţi muzicale de bază: *creaţie muzicală, audiţie-receptare, interpretare, analiză/caracterizare*.

În cadrul experimentului de formare am orientat profesorii-experimentatori să-şi direcţioneze acţiunile de elaborare a TAEM pe cele patru activităţi, evaluându-se în final

prezenţa inteligenţei muzical-artistice, precum şi a gradului de formare/dezvoltare a culturii muzicale a elevilor - drept rezultat al realizării lor calitative şi sistematice.

Făcând analiza şi sinteza datelor obţinute la probele propuse, am constatat că toţi elevii, într-o anumită măsură, posedă predispoziţii elementare de activitate muzicală independentă în realizarea TAEM prin diferite forme de iniţiere. Pentru a conştientiza acest fapt, am folosit un set de însărcinări, oferite în calitate de TAEM, rezultatele cărora, după o evaluare, au servit drept probe ce urmau să constate valoarea şi eficienţa TAEM în vederea formării/dezvoltării inteligenţei muzical-artistice şi, deci, şi a culturii muzicale generale a elevilor.

Apoi, prin *metoda însărcinărilor*, ne-am propus să urmărim şi să determinăm procesul de formare/dezvoltare a culturii muzicale generale a elevilor ca rezultat al realizării independente a temelor pe acasă, precum şi să stabilim care rolul lor în fiecare din aspectele de cunoaştere şi asimilare a artei muzicale.

3.2.1. Implementarea în practica educaţională a activităţilor muzicale independente de formare/dezvoltare a competenţelor muzicale ale elevilor

Forma cea mai înaltă de manifestare a gândirii muzicale şi a sensibilităţii elevilor o constituie *creaţia muzical-artistică a elevilor*. Sunt cunoscute multiple cazuri în care spiritul inventiv al copiilor se manifestă anume sub formă de creaţii muzicale. Primele încep cu unele onomatopee sau sonorităţi muzicale, pe care copiii le utilizează în jocurile independente. Experienţa dobândită în munca didactică cu copiii demonstrează că mijlocul cel mai direct practicat în vederea dezvoltării imaginaţiei şi a spiritului de creaţie muzicală a lor îl constituie însăşi *creaţia* pe care ei o manifestă spontan prin cântece şi jocuri.

Creaţia este o însuşire firească a fiinţei umane, inclusiv a copilului. „Creaţia este prezentă nu numai acolo unde apar măreţele opere istorice, ci mereu şi acolo unde lucrează imaginaţia omului, unde el combină, transformă şi inventează noul, oricât de modest ar părea să fie în faţa creaţiilor geniilor”, susţine L.Vîgotski [140, p. 127]. Urmărind jocurile de copii, observăm prezenţa unor astfel de factori precum: autoorganizarea, alegerea locului, a accesoriilor respective, personajele, rolurilor, adică, o întreagă partitură creată de ei.

Creaţia se infiltrează organic în procesul general de muzicalizare a copiilor. Fiind variată în conţinut şi forme, ea se desfăşoară pe trei planuri:

- muzicierea creatoare vocală/instrumentală;
- mişcări muzical-ritmice, plastice, de dans, joc muzical etc.;
- improvizaţii/compuneri ritmice, melodice, „piese” muzicale etc.

Deoarece din frageda copilărie, copiii manifestă o mare atracţie faţă de instrumentele şi jucăriile muzicale, se consideră că ele constituie mijloacele valoroase de stimulare a creativităţii copiilor pentru activităţi muzicale. Executarea la instrumente muzicale ocupă o poziţie prioritară faţă de celelalte activităţi muzicale. Anume aici, în cadrul activităţii date, copilul singur creează muzica, ceea ce nu este specific pentru alte forme („pasive") de percepere muzicală, afirmă D.Kabalevski [81, p. 87]. Aceasta prezintă o valoare aparte pentru dezvoltarea culturii muzicale individuale a copiilor şi pentru instruirea lor muzicală, în general. Fenomenului dat îi este caracteristică forma individuală şi diferenţiată de activitate (în special în dezvoltarea aptitudinilor muzicale, a deprinderilor de interpretare instrumentală etc.). În afara lecţiei de EM, atât aria de desfăşurare a activităţii de creaţie muzicală cât şi posibilitatea utilizării instrumentelor muzicale este mult mai largă. În condiţii extraşcolare elevul are posibilitatea de a utiliza sau confecţiona diverse instrumente arhaice şi pseudoinstrumente - frunza, solzul, pieptenele, tuburile sonore etc., precum şi de improvizare, muziciere, compunere muzicală pe diferite teme, imagini, impresii etc. În această situaţie este important nu atât rezultatul cât *procesul* - antrenarea elevilor într-o activitate muzicală.

Creaţia muzical-artistică a elevilor se încadrează armonios atât în lecţia de educaţie muzicală cât şi în formele de cunoaştere independentă a muzicii, care se organizează în afara lecţiilor. Formele extraşcolare de organizare oferă posibilităţi educaţionale mari, venind în ansamblu şi în strânsă conlucrare cu lecţia. Descătuşarea şi exteriorizarea trăirilor interioare, bazate pe o gândire imaginativă, formează la elevi anumite capacităţi practice de generare a unui sistem propriu evaluativ-artistic şi de constituire a unui simţ şi gust estetic elevat. Prin diverse *exerciţii şi jocuri muzicale* se amplifică dorinţa de a participa activ atât în cadrul lecţiei de EM, cât şi în contextul temei pe acasă. Acestea transformându-se în anumite activităţi artistice interesante, captivante, creative, „vor trezi, conform lui I.Gagim, curiozitatea şi vor mobiliza atitudinea elevilor pentru arta muzicală" [62, p. 70].

În cadrul TAEM activitatea de creaţie muzicală urmăreşte cele opt obiective indicate la p. 84, acestea realizându-se prin *activităţi* gen:

- intonarea unui cântec, cu bătăi din palme a ritmului lui;

- redarea prin melogestică a liniilor melodice;

- compunerea melodiilor similare diferitor conţinuturi/imagini/dispoziţii;

- compunerea melodiilor, asociind conţinutului lor poezii şi tablouri;

- efectuarea (compunerea, improvizarea), inventarea mişcărilor muzical-ritmice de redare/percepere mai profundă a unor mesaje sonore;

- alcătuirea acompaniamentului pentru linii melodice;

- integrarea activă în realizarea TAEM prin activităţi de creaţie artistică;
- autoanaliza simţurilor, dispoziţiilor, dorinţelor de creaţie muzicală independentă.
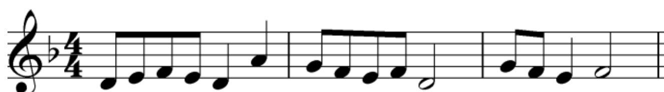
Activităţile indicate au fost desfăşurate în urma stabilirii de către noi (profesorul experimentator) a unor *obiective operaționale* (=însărcinări) pentru elevii din clasele I-VI antrenaţi în experiment.

Clasa I:
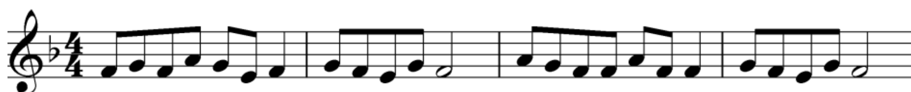
• *Compune o melodie care ar reda un mesaj similar conţinutului imaginii întitulate „Doina”.*

În conformitate cu natura creativă, fiecare elev s-a afirmat în mod propriu şi original. Melodiile alcătuite de ei au relevat cunoştinţe despre genul de muzică populară „doina”- cantabilitate, expresivitate, lirism, precum şi aptitudinile muzicale pe care le posedă - auz melodic, timbral, simţ ritmic etc. La fel, creaţiile elevilor au exprimat şi lăuntricul psihologic al lor (subiectiv), fiind manifestat prin melodii vesele şi triste în modurile major (*dur*) şi minor (*moll*):

d-moll
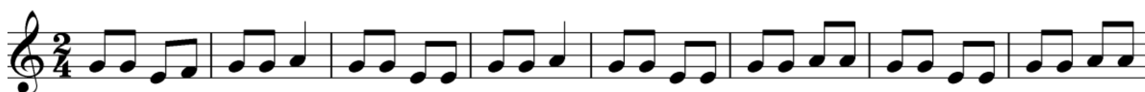


F-dur



Clasa II:

În contextul temei generale „Marşul, dansul şi cântecul – mari sfere ale expresivităţii muzicale”, elevii au realizat în cadrul TAEM următoarele activităţi de creaţie muzicală:

• *Să intoneze melodia propusă şi să interpreteze cântecul, bătând din palme ritmul lui:*
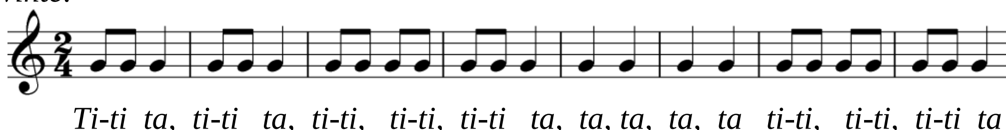


Această însărcinare presupune intonarea corectă nu doar din punct de vedere artistic dar şi emoţional (de trăire a muzicii). Paralel cu dezvoltarea auzului muzical şi a simţului ritmic se formează şi sensibilitatea emoţională la muzică. Elevii au îmbinat armonios activităţile de formare a culturii muzicale generale: mişcări muzical-ritmice; bătăi din palme; cânt vocal-coral; creaţie muzicală.

S-a stabilit că interpretarea „seacă” nu-i captivează pe elevi, ei înţelegând că a intona precis încă nu înseamnă a face muzică, că muzica exprimă ceva, de aceea prin muzică ei trebuie să redea sentimente, emoţii, interpretând într-un anumit caracter imaginea ei muzicală.

Clasa III:

Deoarece elevii de orice vârstă posedă deja anumite capacităţi creative de realizare a TAEM, ei realizează cu succes sarcinile propuse. Astfel, cerându-li-se să intoneze artistic-expresiv (prin trăire/simţire subiectivă) creaţia muzicală, ei au efectuat concomitent mişcări muzical-ritmice, realizând, astfel, un proces de creaţie muzicală, de aceea în continuare li s-a propus ca TAEM însărcinarea:
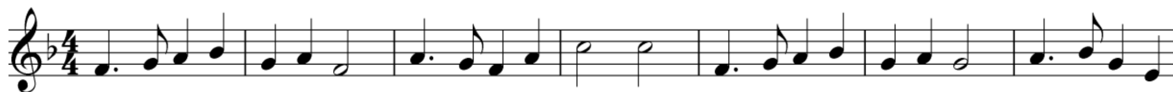
• *Analizează fragmentul ritmic ce urmează. Interpretează-l bătând din palme, apoi însoţit de cuvinte:*
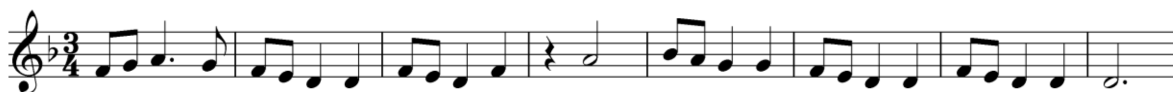


Prin acest exerciţiu am urmărit ca elevii să-şi poată dezvolta simţul ritmic, abilitate care va constitui un segment pregătitor pentru compunerea ulterioară a anumitor ritmuri care să redea caractere specifice de marş, cântec sau dans. Am urmărit de asemenea ca ei să devină sensibili la muzică, mobili şi receptivi, încadrându-se cu plăcere în orice tip de activitate muzicală cu elemente de creaţie independentă. Exemplele de mai jos sunt secvenţe din melodiile înregistrate de la elevii clasei a III-a, alcătuite de ei în cadrul temei generale „Melodia – mijloc important al limbajului muzical”, după ce li s-a propus următoarea însărcinare (obiectiv operaţional):

• *Compune o melodie în modul major şi una în modul minor. Selectează pentru fiecare dintre ele câte o poezie sau/şi un tablou similare ca mesaj, dispoziţie, trăire etc.*:

a)
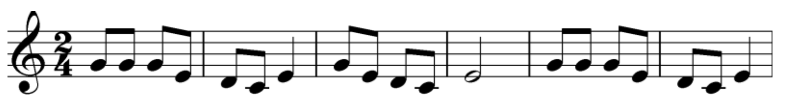


b)



În cadrul acestei activităţi de creaţie elevii au aplicat cunoştinţe şi capacităţi muzicale ce ţin de durata şi înălţimea notelor, măsura. Aprofundarea cunoştinţelor în domeniul limbajului muzical realizat în baza unei melodii, ca element de bază al expresivităţii muzicale, este o activitate de creaţie. Elevii au asociat o melodie unei poezii cu intonaţie minoră, tristă, şi a doua

– la o poezie cu dispoziţie veselă (în modul major), deci ei au conştientizat rolul melodiei într-o creaţie muzicală în mod major sau minor. Pe lângă faptul că ei au creat o melodie, iniţiindu-se şi în activitatea de scris-citit muzical, ei au şi cântat-o, căci prin cânt se creează, se trăieşte şi se simt mai profund caracteristicele sonore ale unui mod minor sau major decât prin audiţii doar. Astfel se manifestă calităţile creative ale elevilor precum cele vocale şi intelectuale, iar prin corelarea muzicii cu poezia ei au însuşit mai temeinic specificul modurilor major (Dur) şi minor (moll).

• *Continuaţi sfârşitul melodiei:*



V. 1

V.2

Majoritatea elevilor au înţeles că sfârşitul unei melodii nu este întâmplător, ci are menirea de a concluziona ideea muzical-melodică, prin finisarea liniei melodice pe un anumit sunet.

<u>Clasa IV:</u>

În contextul temei generale „Muzica poporului meu”, elevilor li s-a propus:

• *Intonează „Cântecul de leagăn”. Redă mişcarea melodică prin gesturi ale mâinii. Cântă-l surorii sau fraţiorului tău.*

Na-ni na – ni co – pi – laş, Na-ni, na – ni, na – ni dra-gul ma - mei

fe – cio – raş na – ni na – ni na – ni dra-gul ma – mei fe – cio – raş na – ni na – ni na – ni

Prin redarea adecvată a mişcării melodice, le-am propus elevilor, ca, în rezultatul intonării, să redea discursul melodic prin melogestică. Astfel, ei aveau a percepe, trăi şi crea o imagine muzical-artistică proprie genului primar al muzicii – cântecul de leagăn. Elevii trebuiau să-l interpreteze frăţiorului sau surorii mai mici, pentru a percepe efectul psihologic al „Cântecului de leagăn” doar prin asocierea lui unui caracter lent, duios, liniştit, cantabil.

<u>Clasa V.</u> Elevii din această clasă au fost familiarizaţi cu raportul dintre muzică şi alte genuri ale artei - literatura, teatrul, coregrafia, artele plastice. Ei au realizat în calitate de TAEM activităţi de creaţie contextualizate temelor generale recomandate de curriculumul disciplinar de

educaţie muzicală: *Muzica şi literatura*, *Muzica şi teatrul*, *Muzica şi coregrafia*, *Muzica şi artele plastice*. Rezultatele obţinute ne-au dat informaţii despre competenţa de creaţie muzicală a elevilor.

Mai jos sunt prezentate însărcinările formulate elevilor din clasa V şi modul în care ei le-au realizat.

• *Compune un cântec pe versurile ce urmează, utilizând caracterele respective:*

Merge, merge / Leneşul abia,

Zboară, zboară / Albinuţa mea (Gr. Vieru)

a)

Mer-ge mer-ge le – ne – şul a – bia Zboa-ră zboa-ră al – bi – nu – ţa mea

b)

Mer-ge mer-ge le – ne – şul a – bia Zboa-ră zboa-ră al – bi – nu – ţa mea

c)

Mer-ge mer-ge le – ne – şul a – bia Zboa-ră zboa-ră al – bi – nu – ţa mea

Elevii au demonstrat astfel competenţa de a compune melodii adecvate versurilor propuse. Creaţiile înregistrate de la ei, care sunt prezentate mai sus, reflectă asociaţiile lor: „leneşul” – pătrimi în registrul mediu, „albinuţa” - sunete în registrul acut etc.

Spiritul creativ al elevilor se reflectă şi în sarcini de tipul:

• *Copiază melodia de mai jos în caietul de note. Compune vocea a doua a cântecului, apoi solfegiaz-o*:

Vivo *mf*

Exemple de compoziţii ale elevilor date pentru răspuns:

Vivo *mf*

a)

Vivo *mf*

b)

<u>Clasa VI</u>:

Compunerea melodiilor în baza versurilor *Zori roze* de Al.Macedonski a oferit posibilitate elevilor din această clasă să redeiae tangenţele dintre muzică şi natură, să exprime în mod artistic şi muzical gândurile, fanteziile, sentimentele lor, realizând însărcinarea:
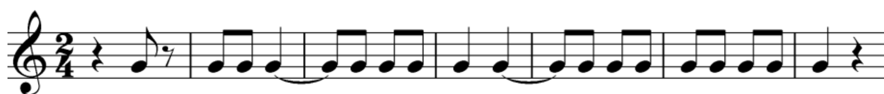
• *Creează pe versurile următoare o melodie în măsura de 2/4. Pentru a-ţi fi mai uşor, ţi se prezintă ritmul primelor două versuri*:

Zori roze

I. *Pe sub migdali şi pe sub roze*
S-au dus în umbră zâmbitori:
Curgeau lumini din ceruri roze,
Vocalizau priveghetori.
II. *Curgeau lumini din ceruri roze,*
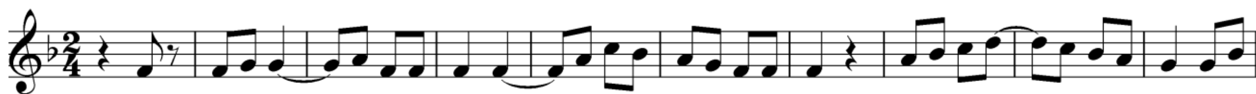
Erau copii fermecători;
Şi-ncordaţi de-arpozeote
Se socoteau nemuritori.

Al. Macedonski
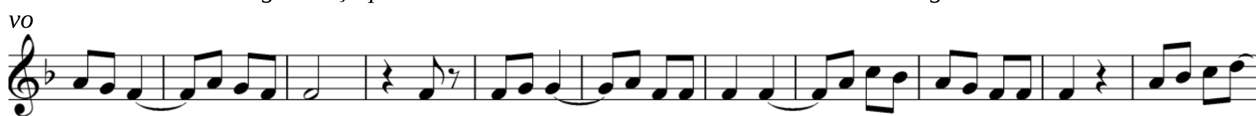


Pe sub mig-dali şi pe sub ro-ze s-au dus în um-bră zîm-bi-tori

Urmează un exemplu pe care l-au creat elevii pentru răspuns:
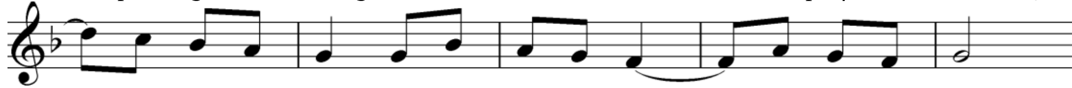


Pe sub mig-dali şi pe sub ro-ze s-au dus în um-bră zîm-bi-tori Cur-geau lu-mini din ce-ruri ro-ze

vo



Vo-ca-li-zau pri-ve-ghi-tori Cur - geau lu-mini din ce-ruri ro-ze e-rau co- pii fer-me-că-tori şi-n co-ro-



naţi de – apo – te – o - ze se so – co – teau ne – mu – ri – tori

Clasa VII:

Elevii din această clasă sunt deja capabili să realizeze activităţi muzical-creative ample, demonstrat în cadrul activităţilor muzicale gen:

• *Interpretează melodia dansului popular „Ciuleandra”. Improvizează variante de acompaniament ritmic, strigături, mişcări ritmice etc.*

În cadrul activităţii date elevii au demonstrat capacităţi de interpretare la diverse pseudionstrumente, reproducând ritmul şi diferite motive melodice; acompaniind sau dialogând în formă vocală, improvizând de ritmuri, motive ritmice etc.

Fiind familiarizaţi cu marile valori ale muzicii naţionale şi universale, cunoscând, astfel, specificul diferitelor epoci, stiluri, curente componistice şi însuşind unele criterii de apreciere a

creaţiilor populare şi culte din tezaurul muzicii naţionale şi universale, elevii din clasa VIII-a au demonstrat în final capacităţi deosebite de creaţie muzicală:

- au efectuat mişcări cu braţele şi corpul, improvizând dansuri cu caracter diferit;

- au redat conştient durate şi înălţimi ale notelor scrise pe portativ prin bătăi ritmice din palme, prin mers ritmic etc.;

- au creat acompaniamente ritmice la diverse pseudoinstrumente muzicale;

- au aplicat creativ diverse elemente de expresie muzicală pentru cântece cu grad sporit de complexitate tematică;

- au atribuit muzicii imagini asociative literare, plastice, coregrafice - şi invers.

Concluzii secvenţiale: Realizarea de către elevi a activităţilor de creaţie muzicală. Datele experimentului au demonstrat:

• Aptitudinile muzicale se formează şi se dezvoltă continuu şi numai în condiţii de iniţiere activă ale subiecţilor în diverse acţiuni muzicale. Prin intermediul activităţilor de creaţie muzicală, fiecare elev îşi poate dezvolta individual capacitatea de creaţie independentă: receptivitate, capacitate de înţelegere şi chiar de conştientizare a fenomenelor muzicale audiate-interpretate-create (produse), capacitate de creaţie muzicală elementară.

• Însărcinările de creaţie muzicală exemplificate au solicitat un efort creativ din partea *elevilor din clasele experimentale* şi au fost direcţionate spre realizarea obiectivelor operaţionale preconizate, care în fine au demonstrat că elevii (indicii CMG):

- utilizează eficient mijloace de expresivitate muzicală pentru redarea unei imagini în linii ritmico-melodice şi mişcări chinestezice;

- realizează elemente originale în produsele muzicale elaborate;

- iniţierea activă în realizarea TAEM prin intermediul activităţilor de creaţie muzical-artistică.

• Elevii din aceste clase au demonstrat:

a) interesul şi trebuinţa pentru activităţi de creaţie muzicală sistematică;

b) aptitudini precum:

- mobilitatea acţiunilor de creaţie muzicală independentă;

- sesizarea şi utilizarea eficientă a diverselor acţiuni creative, exprimate prin variaţii, combinări de diferite elemente muzical-creative şi modalităţi de aplicare a lor în diverse activităţi muzicale individuale/independente.

• Aceste valori se produc însă dacă sunt anticipate de o serie de activităţi similare pe parcursul întregului an de învăţământ, find treptat sporit gradul de lor de complexitate.

• Rezultatele demonstrate de *elevii din clasele-martor* arată că activitatea de creaţie muzicală prezintă pentru ei dificultăţi evidente, manifestările lor creative producându-se doar la la nivelul predispoziţiilor (Tabelele 3.4, 3.5, 3.6).

Tabelul 3.4. Criteriile de evaluare a activităţii de creaţie muzicală independentă

Criteriu / Nivele	1. Manifestarea dorinţei de creaţie muzicală independentă. 2. Compunerea melodiilor similare diferitor conţinuturi/imagini/dispoziţii. 3. Improvizarea acompaniamentelor/mişcărilor muzical-ritmic melodiilor.
Minim	a) nu manifestă interes pentru activitatea de creaţie muzicală independentă; b) este pasiv în realizarea activităţilor de creaţie muzicală independentă; c) activitatea de creaţie muzicală independentă este realizată formal şi doar la insistenţa profesorului.
Mediu	a) manifestă interes pentru activitatea de creaţie muzicală independentă; b) nu efectuează activitatea de creaţie muzicală fără ajutorul profesorului; c) nu îi place să prezinte rezultatele sale de creaţie muzicală independentă.
Avansat	a) este o personalitate creativă şi îi place mult activitatea de creaţie muzicală independentă; b) preferă să compare rezultatele proprii cu cele ale colegilor şi să tindă mereu spre o realizare mai înaltă de creaţie muzicală independentă; c) aşteaptă cu nerăbdare activitatea de creaţie muzicală independentă, executând acest lucru original şi cu plăcere.

Tabelul 3.5. Activităţi de creaţie muzicală realizate de elevi în experimentul de formare

Perioada	Clasa	Clasele: martor - M experim. - E	Nivel	Minim		Mediu		Avansat	
				elevi	%	elevi	%	elevi	%
2005 / 2006		M	28	13	46,0	9	32,6	6	21,4
		E	31	12	38,2	11	34,7	8	27,1
	I	M	25	16	60,4	6	28,6	3	11,0
		E	30	7	24,1	14	46,4	9	29,5
	II	M	27	14	53,0	8	32,8	5	14,2
		E	34	8	23,6	16	48,2	10	28,2
	V	M	25	16	60,4	6	28,6	3	11,0
		E	40	12	30,2	18	42,8	10	20,0

		M	24	13	52,2	7	37,5	4	10,3
		E	28	6	22,2	13	44,6	9	33,2
		M	21	14	50,0	4	29,5	3	20,5
	I	E	22	2	7,4	11	50,0	9	42,6
2006 / 2007		M	28	10	32,8	13	49,4	5	17,8
	I	E	31	7	22,5	14	40,8	10	36,7
		M	25	13	57,4	8	30,2	4	12,4
	II	E	30	3	12,9	16	54,6	11	32,5
		M	27	9	30,2	13	48,8	5	21,0
	V	E	34	5	17,2	17	50,0	12	32,8
		M	25	8	27,4	12	52,2	5	20,4
		E	40	9	22,2	20	50,0	11	27,8
		M	24	11	46,4	10	40,8	3	12,8
	I	E	28	2	9,2	15	58,6	11	32,2
		M	21	8	40,4	9	39,5	4	20,3
	II	E	22	-	-	12	58,0	10	42,0
2007 / 2008		M	28	6	21,2	15	56,4	7	22,4
	II	E	31	3	9,2	16	54,6	12	36,2
		M	25	7	30,2	12	48,6	6	21,2
	V	E	30	-	-	17	54,7	13	45,3
		M	27	8	30,2	15	58,8	4	11,0
		E	34	2	7,2	18	56,4	14	36,4
		M	25	5	18,6	14	60,2	6	21,2
	I	E	40	5	13,1	22	62,4	13	24,5
		M	24	5	18,8	14	62,4	5	18,8
	II	E	28	-	-	16	55,0	12	45,0
		M	21	3	17,6	11	54,2	7	28,2
	III	E	22	-	-	10	40,0	12	60,0

Tabelul 3.6. Tabloul comparativ al rezultatelor experimentului de formare (%)

Perioada 2007 - 2008	Clasele martor	Clasele experimentale	Diferenţa
Cl. III	62,3	89,2	27,1
Cl. IV	67,8	87,8	20
Cl. V	57,2	88	30,8
Cl. VI	63,75	87,5	23,75
Cl. VII	66,2	92,3	26,1
Cl. VIII	64,8	91,7	26,9
Media	**63,6**	**89,3**	**25,7**

Rezultatele finale comparate ale mediei calităţii TAEM, calculată în funcţie de activităţile de creaţie muzicală realizate în cadrul ei de către elevii din cele două eşantioane sunt exprimate de datele din Tabelul 3.6.

Pe tot parcursul experimentului am urmărit nivelul eficienţei activităţilor de creaţie muzicală independentă, oferite în calitate de TAEM, precum şi rolul lor în formarea/dezvoltarea inteligenţei muzical-artistice/ a culturii muzicale generale a elevilor, şi în această bază, ***conchidem*** că toţi elevii din clasele I-VIII pot fi antrenaţi în crearea de sine stătătoare a melodiilor mici pe versuri sau/şi imagini oferite şi acompaniamente, pot inventa şi construi diverse pseudoinstrumente muzicale.

S-a observat şi creşterea interesului şi inteligenţei muzical-artistice, manifestate prin tendinţele de căutare muzicală permanentă, precum şi a satisfacţiilor şi curajului elevilor pentru creaţia muzicală independentă.

Urmărind conţinuturile activităţilor de creaţie muzicală independentă, produse în calitate de TA, observăm amplificarea treptată a lor începînd cu imitarea surselor sonore, apoi redarea diferitelor conţinuturi muzicale prin melogestică şi inventarea şi utilizarea a varia pseudoinstrumente muzicale în acompanierea pieselor muzicale, avansând până la conferirea muzicii noi a unor conţinuturi cu elemente ale limbajului muzical modificate.

Elevii au atins anumite performanţe, demonstrând abilităţi de producere independentă a sunetelor caracteristice, trecând apoi la improvizaţii melodice conştientizate individual şi manifestând anumite competenţe exprimate prin dibăcie, libertate, satisfacţie din ceea ce fac, respectând principiul conform căruia „improvizaţia este reflecţia inteligenţei muzical-artistice" (D.Kabalevski) [74, p.108].

Audiţia/receptarea este una din activităţile fundamentale de realizare a educaţiei muzicale a elevilor. Pentru a deveni ascultători conştienţi, elevii trebuie să parcurgă etape, în care rolul decisiv în dezvoltarea gustului (estetic) de ascultare şi „auzire" a muzicii îl constituie trecerea de la ascultarea empirică şi pasivă la cea conştientă şi activă. Pe măsură ce deprinderea de ascultare

se formează tot mai mult, sfera de cuprindere a ascultării se extinde, „îmbrăcând” diverse forme de audiţie muzicală.

Audiţiile muzicale captează interesul elevilor de la cea mai fragedă vârstă, dar când deja şi-au format abilităţi de ascultare conştientă, realizată consecvent, cu utilizarea unui material muzical adecvat, care le atrage atenţia auditivă, le facilitează dezvoltarea plăcerii estetice de a asculta.

Evoluând treptat, de la clasa I până la clasa a VIII-a, elevii sunt iniţiaţi în audiţii, oferindu-li-se posibilitatea de a percepe conştient şi emoţional muzica, începînd cu cele trei genuri primare ale ei - marş, cântec şi dans, şi ajungînd la cele mai variate şi diverse genuri muzicale – ample, de divertisment etc. Familiarizarea cu trăsăturile distinctive ale marşului, cântecului şi dansului s-a realizat pornindu-se de la experienţa de viaţă a elevilor - de la examinarea circumstanţelor care sunt însoţite într-un fel sau altul de muzică.

Manualele şcolare de educaţie muzicală reprezintă sursa unui şir de activităţi şi sugestii referitoare la modul de organizare a audiţiilor muzicale extraşcolare. Urmărind succesiv conţinutul şi forma temei pe acasă care prevede audiţii, observăm consecutivitatea desfăşurării lor în contextul manualului şi modificarea lui în funcţie de dezvoltarea muzicală a elevilor, precum şi conţinuturile educaţionale.

Clasa I. Elevilor li s-a propus să audieze cântecul *Pui de lei* (muz. de L.Bredeanu) şi să stabilească dispoziţia cântecului. După audiere am primit şi un astfel de răspuns:

- *Această lucrare reflectă o dispoziţie de solemnitate, cadenţare etc.* (I.Midrigan).

Rezultatele obţinute la proba dată demonstrează că elevii manifestă siguranţă şi mobilitate în gândire. Ei fac diverse paralele, asociind variante şi momente din viaţa cotidiană care pot fi caracterizate prin calităţi şi dispoziţii similare.

Elevilor clasei a II-a li s-a propus în calitate de temă pe acasă să audieze şi să analizeze o piesă muzicală preferată, argumentând rolul mijloacelor de expresivitate muzicală în redarea/crearea mesajului muzical respectiv. Iată un exemplu de răspuns:

Cântecul „Piţigoiul” de D.Gheorghiţă mi-a trezit sentimente de tristeţe şi compatimire pentru fiinţa plăpândă, dar şi dorinţa de a o ajuta cu ceva. Intonaţiile melodiei cu sunete lungi la sfârşitul fiecărei propoziţii muzicale se aseamănă mult cu intonaţiile emise de un om trist, căzut pe gânduri. Nuanţa dinamică piano *contribuie la redarea veridică a caracterului, iar o mică creştere a tempoului, dinamicii subliniază punctul culminant”* (C.Crâşmari).

Elevii clasei a III-a conştientizează că marşul, dansul şi cântecul constituie trei caractere fundamentale ale muzicii şi ca ele reprezintă mijloace de comunicare spirituală între oameni, căi de transmitere a anumitor stări emoţionale. Le-am propus deci elevilor ca temă pe acasă însărcinările:

• *Ascultă independent, apoi comparaţi o lucrare cu caracter dansant cu alta cu caracter cantabil. Argumentează specificaţia fiecărei lucrări.*

Răspunsuri:

*”*Preludiul nr. 7” *de F.Chopin are caracter dansant. Sub această muzică putem dansa, deoarece ea este scrisă la măsura ternară - ¾.*

„Balada pentru vioară şi pian” de C.Porumbescu are caracter cantabil, conţine o linie melodică expresivă, lirică, asemenea intonaţiei vocale” (M.Mihai).

• *Determină forma muzicală a lucrării audiate recent* la radio/TV.

Răspunsuri:

- *Forma de „Rondo” a* rondo-ulu*i din sonata pentru pian de W.A.Mozart se explică prin faptul că alternează ideea principală cu episoadele muzicale contrastante* (strofele). *În această lucrare se atestă diferite dispoziţii, imagini, sentimente, însă toate sunt integrate prin procedeul de repetare a temei principale, încărcătura emoţională principală şi de idei, purtând-*o *refrenul...”* (M.Rusu).

- *”Cântecul lui Solveig” de E. Grieg are caracter cantabil, forma bipartită, fiindcă se aud două idei* (*părţi*) *muzicale contrastante, două caractere* (*dispoziţii*)*, două teme diferite”*(I.Rusu).

Prin temele pe acasă, care au fost date elevilor din clasa IV-a s-a evidenţiat faptul că folclorul a fost întotdeauna, pentru oamenii de artă şi de cultură, o sursă de inspiraţie, de preluare a ideilor şi sugestiilor, în vederea valorificării resurselor culturale. În final s-a făcut o concluzie în care s-a menţionat ideea că muzica populară stă la baza creaţiilor profesioniste. Elevilor li s-a propus să audieze în mod independent lucrarea compozitorului Şt. Neaga *Poemul Nistrului*, după care să aprecieze intenţiile autorului în alcătuirea creaţiei muzicale date. Iată unele aprecieri cu care au venit elevii:

- *Pornind de la titlul lucrării, compozitorul ne exprimă frumuseţea Nistrului, a plaiului natal, sentimentul patriotismului. Acest spirit naţional, pitoresc e redat prin melodia ondulatorie, care redă mişcarea valurilor, cursul liniştit al apelor bătrânului Nistru, timbrul redat prin instrumentele muzicale corn, flaut, oboi, harpă”* (Cr.Cibotari).

Prin audiţia muzicală independentă observăm că mediul muzical extraşcolar sensibilizează şi stimulează interesul elevilor pentru recunoaşterea/identificarea surselor muzicale, care au servit drept momente de inspiraţie pentru crearea muzicii profesioniste.

În clasa a V-a am considerat că elevii sunt capabili să realizeze independent următoarea activitate muzicală:

• *Audiază împreună cu părinţii fragmente dint-o operă, apoi conversaţi despre ea.*

Exemplul de analiză este dat de eleva M.Glinski:

*Am audiat opera „Sadko” de N.Rimski-*Korsakov. Audiind-*o, am simţit cum „muzica evocă întinsurile nesfârşite ale mării liniştite, unde valurile se rostogolesc cu o calmitate măreaţă”. Uneori sunt reproduse epizoade când stihia severă a valurilor înspumate se avântă cu furie în larg. Compozitorul „zugrăveşte” tablouri muzicale ce redau atmosfera exaltată a unei sărbători populare în oraşul Ledeneţ. Tema muzicală a Ledeneţului este „pictată” într-*un colorit plastic *luminos, măiestos, dangatul clopotelor reliefând pe albastrul cerului cupolele aurite ale bisericilor ce strălucesc în razele soarelui. Prin această operă compozitorul, fiind din tinereţe* pasionat de mare, a desenat-*o în tablouri muzicale (întinsurile nesfârşite ale mării liniştite, mişcarea valurilor). Aici, este evidentă simbioza muzicii cu artele plastice”.*

Pentru a reflecta relaţia dintre muzică şi literatură, elevilor li s-a propus să pregătească câte o povestioară pe tema *Cum ar fi muzica fără literatură*.

Exemple:

- *Având limbaj propriu de exprimare, cele două arte interacţionează, aprofundându-şi sensurile artistice şi generând, totodată, apariţia unei diversităţi de genuri şi specii de muzică populară, academică. Raportul dintre muzică şi literatură este explicat prin faptul că cântecele se scriu pe versuri, operele şi baladele au un text, adică un libret, având la bază o poveste, un poem, o baladă. În lipsa textului literar muzica ar fi săracă şi invers, dacă nu ar exista muzica, literatura ar fi săracă de motive muzicale, de ritm, de armonie...”* (I.Rusu).

Prin TAEM elevii din clasa VI-a acumulează cunoştinţe şi-şi formează abilităţi de ascultare/auzire („lecturale”) independentă a mesajului sonor. Ei reţin titluri de creaţii în care se reflectă fenomene ale naturii, asimilând relaţia muzicii cu natura, acţiunea muzicii asupra naturii şi invers - numele compozitorilor – autori ai creaţiilor audiate:

- *Concertul „Primăvara” din ciclul de concerte pentru vioară şi orchestră de cameră „Anotimpurile” de A.Vivaldi se evidenţiază prin claritate, vioiciune şi prospeţime. Venirea primăverii e însoţită de cântările vesele ale păsărilor ce se înalţă în bolta albastră. Apoi, la un moment dat liniştea este risipită de prima ploaie, încă răcoroasă, cu furtună şi tunete. Îndată ce ploaia se sfârşeşte, natura îşi revine şi oamenii împreună cu toate vietăţile se bucură de revenirea soarelui primăvăratic”* (G.Ticu-Nistor).

Modul şi nivelul în care elevii din clasa VII-a pot da dovadă de competenţe de percepere a dramaturgiei unei lucrări muzicale, urmărirea realizării creaţiilor componistice, identificarea mişcărilor lor s-a reflectat în cadrul următoarei însărcinări:

• *Depistează procedeele de dezvoltare a muzicii într-o lucrare audiată recent la radio sau TV.*

- *”Toccata” şi ”Fuga” în* d-moll *de Johann Sebastian Bach începe cu intonaţii exclamative de mare virtuozitate* (adagio). *Apoi caracterul muzicii este preluat de un tempou*

rapid (prestissimo). *Atmosfera patetică alternează în partea de încheiere a toccatei, cu pasajele expresive de un dramatism profund. Fuga pe 4 voci este susţinută într-o mişcare continuă şi este pătrunsă de dramatism"* (Al.Morăraş).

- *Muzica de operă „Năpasta" este de o expresivitate deosebită. În ea distingem trei tipuri de teme muzicale:*

- *legate de colind;*

- *de cântecul lirico-epic;*

- *de melodiile de joc.*

Sabin Drăgoi demonstrează prin opera „Năpasta" că în melodiile populare pot fi valorificate şi dezvoltate modele muzicale excepţionale" (I.Grimailo).

Considerând că elevii clasei a VIII-a pot percepe deja într-o anumită măsură profunzimea artei muzicale şi descoperă sensurile şi legităţile ei - corelaţia muzicii cu alte domenii ale artei, reflectarea frumuseţei plaiului natal prin creaţiile populare, deosebirea/contrastul dintre mişcările (părţile) unei lucrări muzicale, le-am propus următoarea însărcinare:

• *Audiază lucrări din repertoriul folcloristic şi determină valoarea lor pentru cultura muzicală naţională,*

Exemplu de răspuns:

- *Tabloul muzical „Ciocârlia", prin tonalitatea majoră şi tempoul* presto*, redă expresivitatea sonoră a celor mai luminoase şi înălţătoare sentimente trezite de frumuseţea plaiului nostru. Prin această lucrare se fac simţite cerul înalt şi albastru, codrii faimoşi, viile şi livezile roditoare, tot ce vieţuieşte pe acest pământ. Muzica „Ciocârliei" reprezintă o dovadă vie a bogăţiei spirituale a poporului nostru"* (M.Ursu).

La finele etapei date a fazei experimentale din cadrul cercetării noastre am făcut următoarele **concluzii secvenţiale.**

Fiind aplicat *Modelul pedagogic al TAEM*:

- elevii din *clasele-martor* pot recunoaşte prin audiere doar lucrări audiate/studiate în cadrul lecţiei de EM;

- elevii din *clasele experimentale* însă posedă un bagaj bogat şi variat de valori, provenit din tezaurul muzical naţional-universal;

- ei sunt capabili să *perceapă, să urmărească* şi *să analizeze* mesajele muzicale la un nivel avansat faţă de colegii lor din clasele martor: adecvat specificului operei, mai deplin şi profund, să le exprime în mod original (Tabelele 3.7, 3.8, 3.9).

Tabelul 3.7. Criteriile de evaluare a activităţii de audiţie muzicală independentă

Criteriu / Niveluri	1. Perceperea/trăirea profundă/conştientă a mesajului muzical-artistic 2. Recunoaşterea elementelor de limbaj muzical, participante la crearea imaginii muzicale 3. Aprecierea valorică a tezaurului muzical naţional şi universal
Minim	a) nu manifestă interes pentru activitatea de audiţie/receptare muzicală; b) este pasiv în audierea/receptarea muzicii de valoare în context extraşcolar şi o face doar la insistenţa profesorului; c) audiază muzica formal, fără a pătrunde mesajul sonor al acesteia.
Mediu	a) audiază muzica de valoare cu interes; b) este activ în audierea/receptarea muzicii de valoare în context extraşcolar doar la recomandarea profesorului; c) nu memorizează muzica audiată şi nu are formată o fonotecă personală cu cele mai reprezentative valori muzicale.
Avansat	a) este o personalitate sensibilă la muzică şi audiază cu plăcere în afară de clasă valori muzicale importante; b) examinează atent discursul muzical, urmărind sunet cu sunet mesajul sonor-artistic; c) îi place să-şi îmbogăţească încontunuu şi să-şi prezinte fonoteca personală.

Efectuînd o analiză comparativă a calităţii activităţii de audiţie muzicală a elevilor am obţinut următoarele date (Tabelul 3.8, 3.9).

Tabelul 3.8. Calitatea audiţiei muzicale

Perioada	Clasa	Clasele martor exper.	Nivel / Total elevi	Minim		Mediu		Avansat	
				Elevi	%	Elevi	%	Elevi	%
2005 / 2006		M	28	6	21,7	14	50,0	8	28,3
		E	31	5	13,8	18	62,0	8	24,2
	I	M	25	8	28,7	12	48,8	5	22,5
		E	30	5	11,5	16	59,8	9	28,7
	II	M	27	8	28,5	14	53,8	5	17,7
		E	34	7	19,1	16	48,6	11	32,3
		M	25	9	27,8	12	48,2	4	24,0

	V	E	40	12	28,7	16	42,5	12	28,7
		M	24	6	21,2	15	62,3	3	16,5
		E	28	6	24,0	13	47,5	9	28,5
	I	M	21	4	14,8	14	74,6	3	10,6
		E	22	3	20,5	15	56,4	4	23,1
2006 / 2007	I	M	28	3	7,2	16	64,2	9	28,6
		E	31	2	4,4	20	66,8	9	28,8
	II	M	25	6	23,7	13	50,4	6	25,9
		E	30	2	4,6	17	63,5	11	32,2
	V	M	27	5	18,2	16	58,2	6	23,6
		E	34	4	10,6	17	50,0	13	39,4
		M	25	6	23,4	13	53,2	6	23,4
		E	40	7	11,2	18	48,2	15	40,6
	I	M	24	3	10,4	16	74,8	5	14,8
		E	28	3	7,8	14	50,0	11	42,2
	II	M	21	2	5,7	15	83,0	4	11,3
		E	22	-	-	16	74,6	6	25,4
2007 / 2008	II	M	28	1	4,1	17	65,7	10	30,2
		E	31	-		20	68,3	11	32,7
	V	M	25	4	13,1	14	62,3	7	24,6
		E	30	-	-	18	75,0	12	25,0
		M	27	2	8,0	18	74,3	7	17,7
		E	34	1	3,0	18	56,8	15	40,2
	I	M	25	4	9,6	15	62,0	8	28,4
		E	40	2	4,0	20	50,0	18	46,0
	II	M	24	1	3,8	17	72,4	6	23,8
		E	28	1	9,1	15	67,8	12	23,1
	III	M	21	1	5,6	15	70,2	5	24,2
		E	22	-	-	14	80,2	8	19,8

Tabelul 3.9. Rezultatele evaluării finale a calităţii audiţiei (%)

Perioada 2007 - 2008	Clasele martor	Clasele experimentale	Diferenţa
Cl. III	78,8	92,8	14
Cl. IV	80,1	91,5	11,4
Cl. V	83,5	93,2	9,7
Cl. VI	79	87	8,0
Cl. VII	81,7	90,2	8,5
Cl. VIII	82,5	92,75	10,25
Media generală	**80,9**	**91,2**	**10,3**

Interpretarea este una din formele de bază ale actului de muzicalizare, dar, menţionează V.Meduşevski [153, p. 186], în condiţiile în care repertoriul de cântece va fi adecvat axiologic şi formal (ca structură şi limbaj artistic.-M.C.) sarcinilor educative trasate. Fiind determinată de această cerinţă, se solicită selectarea unui repertoriu de cântece cât mai frumoase şi mai atractive din punct de vedere muzical, având, totodată, un conţinut tematic care să corespundă obiectivelor educative şi instructive specifice fiecărei etape de studiu [Ibidem, p. 120].

Ţinând cont de particularităţile de vârstă şi de nivelul de dezvoltare muzicală generală ale elevilor, manualele de educaţie muzicală, care prezintă sursa de bază pentru activitatea muzicală independentă a lor, includ un volum de cunoştinţe corespunzătoare prevederilor curriculumului disciplinar, precum şi un bogat repertoriu de cântece, problemele muzicale fiind expuse foarte clar şi concis.

Principalul mijloc, prin care se realizează cunoaşterea unei arte, este însăşi opera de artă. Cu alte cuvinte, muzica trebuie însuşită prin ea însăşi, prin intermediul pieselor muzicale de genuri şi specii diferite - cântece, fragmente din opere muzicale valoroase, solfegii etc., şi care pot însoţi întreaga activitate extraşcolară a elevilor. Prin urmare, cunoştinţele, capacităţile şi atitudinile formate la lecţiile de educaţie muzicală sunt semnificative formării culturii muzicale generale doar dacă s-au format prin receptarea (audierea)-interpretarea-producerea unor lucrări muzicale. Formarea competenţelor muzicale prevăzute de curriculum pentru fiecare clasă nu pot fi un scop în sine; ele trebuie neapărat să conducă la însuşirea altor creaţii muzicale, de o complexitate artistică superioară, astfel fiind provocată şi activitatea de dezvoltare a achiziţiilor muzical-artistice ale elevilor, precum şi, eventual, formarea de noi competenţe-trăsături caracteriale-comportamente în domeniul educaţiei muzicale şi al celui artistic-estetice.

Cântecele pentru copii trebuie să fie de o înaltă ţinută muzical-artistică, consonante după structura de idei universului lor intim, vieţii şi realităţii care-i înconjoară, având o tematică conformă frământărilor sufleteşti ale generaţiei actuale:

- să răspundă trebuinţelor lor afective,

- să fie adecvate specificului vârstei,

- să acopere cerinţelor şi recomandările de principiu ale curriculumului disciplinar pentru activitatea la lecţie, în afara clasei şi în context extraşcolar etc.

Experimentul desfăşurat a demonstrat, de asemenea, că trăirea independentă, individuală a muzicii în context extraşcolar este, ca achiziţie, ***inteligenţă muzical-artistică***, prin care relaţia cu muzica nu mai este una de ocazie, ci un factor indispensabil culturii spirituale a elevilor. Repertoriile de cântece preconizate pentru TAEM s-au constituit din lucrări muzicale diverse după tematică şi caracter care au stimulat, prin imaginile muzical-artistice, afectivitatea şi motivaţia elevilor pentru realizarea temelor date. S-a ţinut seama şi de atracţiile şi interesul elevilor, precum:

- dragostea pentru natură;
- înclinaţia spre caracterul glumeţ al mesajelor;
- conţinutul istoric;
- originea etnică a cântecelor (cântece populare ale altor popoare).

Aceste condiţii au figurat alături de cântecele şi dansurile populare româneşti, care, pentru elevii de etnie românească, au valenţe artistice şi educative incontestabile. De aceea s-a urmărit ca, atât la formularea TAEM cât şi la realizarea lor, elevii să manifeste o activitate muzical-artistică independentă, în special prin cânt vocal.

Elevilor din clasele I, li s-a propus în calitate de temă pe acasă, următoarea activitate cu conţinut interpretativ-muzical:

- *Interpretează cântecul „Alunelul” urmărind aspectul grafic al liniei melodice. Ce dispoziţie îţi crează acest cântec*?

Exemplu de răspuns: *Acest cântec ne-a creat o dispoziţie veselă, bună, de joc, de sărbătoare etc.* (T.Poştaru).

În clasa a II-a elevii sunt capabili să determine rolul mijloacelor de expresivitate muzicală în crearea imaginii muzicale. Acest fapt se manifestă în cadrul activităţilor de interpretare şi analiză independentă/individuală de tipul:

- *Interpretează cântecul „Piţigoiul” şi explică rolul mijloacelor de expresivitate muzicală în redarea dispoziţiei respective.*

Un răspuns semnificativ elevilor din această clasă este următorul:

- *Intonaţiile melodiei, în care sunt prezente sunete lungi la sfârşitul fiecărei idei muzicale, se aseamănă cu intonaţiile emise de un om trist. Nuanţa dinamică* „piano” *contribuie la redarea caracterului în muzică, iar o mică accelerare a tempoului şi creştere a dinamicii evidenţiază punctul culminant al piesei...”* (C.Crâşmari).

În clasa a III-a, prin activitatea de interpretare vocală am urmărit capacitatea elevilor de a cânta în cor. Am propus elevilor activităţi gen:

• *Învaţă cântecul „Ursulică cel bălan” cu surioara sau cu fraţiorul tău.*

Prin această activitate elevii au conştientizat că a cânta în cor/împreună cu cineva, înseamnă a fi antrenat într-o ascultare reciprocă, comunicare interpersonală, care cere a fi urmărită minuţios - sunet cu sunet. În rezultatul realizării unor asemenea activităţi am observat că elevii şi-au format capacitatea de a cânta în cor, de a se asculta reciproc.

Elevilor din clasele a IV-a le-am propus să înveţe piesa *Cântec de leagăn* de T.Chiriac şi s-o interpreteze ulterior celor micuţi. Prin această sarcină am urmărit eficienţa principiului contextualizării activităţilor muzicale extraşcolare – necesităţilor spirituale. Acest proces presupune abordarea profundă a fenomenului muzical, astfel încât inteligenţa muzicală a copilului să se poată extinde, competenţele/experienţele muzicale stocate fiind conjugate experienţei proprii. La studierea artei muzicale este important ca activităţile muzicale desfăşurate în condiţii extraşcolare, inclusiv cele interpretative, să se raporteze la experienţele de viaţă şi cele estetice ale elevilor, principiu dat de teoria experienţei literare şi estetice a lui H.-R.Jauss şi colab. [Apud Vl.Pâslaru, 101].

Perceperea independentă a simbiozei muzicii cu dansul, elevii din clasa a V-a şi-o formează prin studierea şi interpretarea independentă a cântecelor *Cine mişcă florile* de T.Chiriak, *Ţară de soare* de Gr. Vieru, *Să pornim hora inel* de T.Chiriac. În rezultatul unor astfel de însărcinări elevii sesizează faptul că, prin dans, omul manifestă o armonie cu caracterul şi temperamentul său, individualitatea sa se exteriorizează printr-o formă artistică şi un anumit conţinut estetic, care sunt organizate pentru a-şi exprima bucuriile, năzuinţele şi sentimentele. Concomitent cu interpretarea cântecului, omul practică diferite mişcări expresive ale corpului - gesturi, salturi, lovituri ritmice din degete/palme, picioare etc.

Foarte receptivi s-au demonstrat a fi elevii clasei a VI-a în cadrul activităţilor muzicale independente de tipul:

• *Învaţă de la părinţi sau bunici un cântec în care se redă o imagine muzicală a naturii.*

Fiecare elev a studiat în mod independent câte un cântec în care se reflectă aspecte ale naturii. De exemplu: *La mijloc de codru des*, versuri – M. Eminescu, muz. – Ia.Mureşeanu; cântecul *Cine mişcă florile* din poemul coregrafic *Drăgaica* de T. Chiriac etc.

Capacitatea elevilor din clasa VII-a, de a percepe conţinutul lucrării interpretate a fost evaluată prin activităţi ca cea de mai jos:

• *După interpretarea independentă a unui cântec preferat, expune în caiet conţinutul lui, argumentând factorii originalităţii lui.*

Am obţinut astfel de rezultate:

- Piesa „Măi stejar” de G.Musicescu exprimă frumuseţea stejarului, care este slăvit, fiind subliniată, totodată, şi frumuseţea naturii. Această lucrare se cântă vioi, vesel, în stil popular. Compozitorul s-a inspirat dintr-o melodie populară şi a făcut aranjament pentru ea” (Ticu G.);

- „Cântecul de leagăn” (de J.Brahms) ne sugerează, prin melodia gingaşă şi ritmul legănat, imaginea mamei care îşi adoarme odrasla. Tempoul liniştit, reţinut al melodiei simbolizează liniştea nopţii, atmosfera în care totul în jur se scufundă într-o profundă şi visătoare adormire. Doar luna pluteşte uşor „ca un gând” (Gîrbu A.).

Elevii din clasa VIII-a posedînd deja o cultură muzical-interpretativă mai bogată, au fost antrenaţi într-o activitate care necesită pătrunderea independentă a lor, prin interpretare vocală, a mesajelor trăite la practicarea muzicii religioase:

• *Învaţă şi intonează rugăciunea „Tatăl Nostru” de A. Pann, apoi elaborează un comentariu asupra acestei piese.*

La această însărcinare am obţinut astfel de rezultate:

- În această lucrare muzicală se exprimă ruga către Dumnezeu, de aceea este o lucrare sfântă, sacră, deosebită prin conţinutul ei. Această lucrare, prin faptul că are o măsură ce variază de la 2/4 la ¾ şi 4/4, declanşează o înălţare sufletească de simţire/trăire a mesajului sonor (Mihai A.).

Au fost stabilite astfel criteriile de evaluare a activităţii de interpretare independentă a muzicii de către elevii claselor gimnaziale (Tabelul 3.10).

Tabelul 3.10. Criteriile de evaluare a activităţii de interpretare muzicală independentă

Criteriu / Niveluri	1. Pasiunea pentru interpretarea vocală 2. Aplicarea conştientă şi corespunzătoare a mijloacelor de expresie muzicală în scopul redării mesajului artistic 3. Exteriorizarea actului de trăire interioară în timpul interpretării vocale
Minim	a) nu-i place să interpreteze muzica; b) nu demonstrează prezenţa unei culturi vocale în exteriorizarea emoţiilor/ mesajului sonor; c) interpretează muzica doar la insistenţa profesorului.
Mediu	a) îi place să interpreteze muzica; b) nu posedă capacităţi de interpretare vocală; c) nu preferă să fie ascultat de către colegi.
Avansat	a) interpretează cu plăcere muzica; b) posedă capacităţi de interpretare vocală; c) exteriorizează cu sensibilitate trăirile/mesajele muzicale atât de unul singur cât şi în ansamblu/cor.

La finele etapei date a experimentului pedagogic am obţinut următoarele rezultate secvenţiale (Tabelul 3.11, 3.12):

Tabelul 3.11. Manifestarea elevilor în cadrul activităţii de interpretare muzicală

Perioada	Clasa	Clasele: - martor - exper.	Nivel / Total elevi	Minim		Mediu		Avansat	
				Elevi	%	Elevi	%	Elevi	%
2005 / 2006		M	28	7	24,7	15	54,2	6	21,1
		E	31	6	22,5	16	49,6	9	27,9
	I	M	25	4	16,5	13	54,6	8	28,9
		E	30	7	28,1	12	38,7	11	33,2
	II	M	27	4	14,3	16	57,3	7	28,4
		E	34	8	19,2	14	43,8	12	37,0
	V	M	25	3	18,6	13	53,8	9	27,6
		E	40	16	37,5	21	42,3	13	20,2
		M	24	5	21,8	12	50,0	7	28,2
		E	28	5	18,7	15	60,0	8	21,3
	I	M	21	3	13,7	14	75,0	4	15,3
		E	22	1	6,6	16	68,9	5	24,5
2006 / 2007	I	M	28	8	32,9	13	46,5	7	20,6
		E	31	3	14,2	17	57,3	11	28,5
	II	M	25	4	17,8	13	50,0	9	32,2
		E	30	6	18,1	10	33,3	14	48,6
	V	M	27	1	3,9	17	68,3	9	27,8
		E	34	5	21,9	16	45,5	13	32,6
		M	25	2	8,9	13	52,6	10	38,5
		E	40	10	24,0	14	35,8	16	40,2
	I	M	24	4	20,1	11	42,6	9	37,3
		E	28	1	5,4	17	62,3	10	32,3
	II	M	21	1	5,7	15	74,3	5	20,0
		E	22	-	-	14	67,3	7	32,7

2007 / 2008	II	M	28	5	19,0	12	42,5	11	38,5
		E	31	2	6,2	16	56,4	13	37,2
	V	M	25	2	5,3	13	48,2	10	46,5
		E	30	3	18,9	11	38,5	16	42,6
		M	27	1	5,5	16	60,0	10	34,5
		E	34	2	11,2	18	50,3	14	38,5
	I	M	25	1	6,4	12	46,8	12	46,8
		E	40	7	11,5	15	40,2	18	48,3
	II	M	24	5	24,6	8	30,2	11	45,2
		E	28	-	-	18	68,3	10	31,7
	III	M	21	1	5,6	16	73,2	4	21,2
		E	22	-	-	13	64,5	9	35,5

Tabelul 3.12. Valori ale nivelurilor de interpretare vocal-corală ale elevilor din cl.III-VIII (%)

Perioada: 2007 - 2008	Clasele martor	Clasele experimentale	Diferenţa
Cl. III	81,2	89	7,8
Cl. IV	79,8	90,2	10,4
Cl. V	80,7	87,8	7,1
Cl. VI	83	91,25	8,25
Cl. VII	82,5	92,8	10,3
Cl. VIII	80,75	91,2	10,4
Media generală	**81,3**	**90,3**	**9**

Analiza-caracterizarea(comentarea) constituie o formă eficientă de aprofundare a elevilor în arta muzicii. Ea poate fi efectuată atât în formă verbală (urmărindu-se elementele limbajului muzical, ale dezvoltării dramaturgice, ale imaginilor muzicale), cât şi în cea scrisă (în clasă sau ca însărcinare dată pe acasă). Comentarea muzicii reprezintă unicul criteriu prin care poate fi determinat gradul de iniţiere a elevilor în activităţi muzicale în context extraşcolar, calitatea desfăşurării lor, modul de realizare a TAEM, precum şi atitudinea lor faţă de TAEM.

Orice discurs muzical, orice audiere muzicală (în familie - la TV, la radio, di filme sau din spectacole şi concerte etc.) va lăsa o anumită impresie elevului. Rămâne ca el să le descrie, să le analizeze, mărturisind sentimentele pe care le-a trăit în momentul „disputei” auditive cu lucrarea. Acest lucru însă va fi realizat cu atât mai profund cu cât elevul va fi capabil a se contopi (mai strâns) cu mesajele lucrărilor muzicale audiate.

După analiza/reflectarea muzicală, elevii din clasele I au prezentat următoarele argumente:

• De ce compozitorul E.Doga a transformat poezia „Mama” – în cântec? Cui îi este adresată această lucrare muzicală?

Exemple de răspuns:

- *E.Doga a transformat poezia „Mama” în cântec pentru a reda mai profund sentimentul de dragoste pe care-l simte faţă de mama lui (Rusu A.) ;*

- *pentru a exprima sentimentul de duioşie, gingăşie, dragoste faţă de mama sa (Gangaliuc E.);*

- *pentru că mama este cea mai scumpă fiinţă de pe lume, astfel compozitorul exprimându-şi prin cântec recunoştinţa faţă de mama sa...” (Pascaru A.).*

În clasa a II-a elevilor li s-a propus să formuleze câteva enunţuri în care să exprime efectele psihologice manifestate în procesul receptării cântecelor ce aparţin genurilor primare ale muzicii: marş, cântec, dans.

Exemple de răspunsuri:

- *Când audiez un cântec, acesta îmi crează o dispoziţie veselă/ tristă, prin sonoritatea sa lirică, melodioasă, lentă. Când audiez un marş, acesta îmi produce o stare de măreţie, solemnitate, de înălţare sufletească. Iar când audiez un dans - mă provoacă spre anumite mişcări de dans (Melenciuc E.);*

- *Cântecul mă linişteşte prin melodiile line, duioase, dansul îmi creează o dispoziţie veselă, iar marşul îmi aminteşte de o imagine soldăţească... (Jmurco A.).*

Elevilor din clasa a III-a le-am propus să numească lucrări muzicale audiate/interpretate în afara lecţiei, care le-au plăcut, şi să argumenteze de ce:

- *Mie îmi place „Balada pentru vioară şi pian” de C. Porumbescu, deoarece melodia ei este duioasă, pătrunsă de colorit naţional, emanând tristeţe, nostalgie, durere (Grimailo A.);*

- *Când am audiat piesa „Dimineaţa” din suita „Peer Gynt” de compozitorul norvegian Edvard Grieg, m-a impresionat mult melodia ei simplă, dar expresivă. Muzica redă răsăritul soarelui şi starea sufletească a omului aflat în faţa acestei minuni, culoarea senină a zorilor, trezirea naturii (Batîru S.).*

În clasa a IV-a elevii s-au familiarizat cu contribuţia mai multor compozitori la dezvoltarea culturii muzicale naţionale. Ei au menţionat că compozitorii cu creaţia cărora s-au familiarizat au valorificat cântecul popular, care constituie baza muzicii academice. Le-am propus elevilor să povestească despre maeştrii şi capodoperele poporului nostru, care ne reprezintă în cultura muzicală universală (G.Enescu, C.Porumbescu, G.Musicescu etc.).

- G.Enescu a compus mai multe creaţii muzicale, dintre care m-a impresionat cel mai mult „Rapsodia română” Nr.1, Nr.2, prin care compozitorul exprimă specificul muzicii naţionale. La baza aceastei rapsodii se află melodia populară „Măi stejar” (Botnariuc R.);

- C.Porumbescu, trăindu-şi copilăria lângă „izvoarele” cântecelor populare, a contribuit mult la înflorirea culturii muzicii naţionale. Printre creaţiile sale este „Balada pentru vioară şi pian”. În această lucrare, prin caracterul duios al viorii se exprimă aspiraţiile, durerile şi bucuriile neamului moldovean (Cozima L.).

Elevilor clasei a V-a, le-am propus să depisteze prin cercetare independentă, lucrări muzicale ale compozitorilor care s-au inspirat din imagini literare (peisaj, imagini plastice, portrete etc.), însărcinare la realizarea căreia elevii s-au dovedit a fi foarte receptivi. Urmează unele răspunsuri ale elevilor:

- *F. Liszt a compus poemul simfonic „Orfeu”, fiind inspirat de un desen de pe o vază (Mateescu F.);*
- *I. Stravinski a compus lucrarea „Aventurile unui pierde-vară” fiind inspirat de ciclul de schiţe semnat de William Hogart* (Lisnic M.);
- *S. Rahmaninov a compus poemul simfonic „Insula morţilor” inspirat fiind de lucrarea cu acelaşi nume de Arnold Bioclin* (Bondarciuc E.);
- *Suita pentru pian „Tablouri dintr-o expoziţie” de compozitorul rus B*. Musorgski a fost *compusă sub influienţa impresiei create de expoziţia lucrărilor pictorului* arhitect Victor *Hartman etc* (Negură G.).

În clasa a VI-a le-am cerut elevilor să numească, printr-o sinteză, figurile proeminente din istoria naţională reflectate în creaţii muzicale cunoscute:

- L.W. Beethoven a compus uvertura „Coriolan”, Coriolan fiind figură istorică, comandant de oşti, care se întoarce victorios din bătălia sa (Macnovit A.);

- A.Borodin - *opera „Cneazul Igor”* (Darii V.);

- Cântecul popular „Ştefan, Ştefan, domn cel mare” – faptele lui sunt întipărite în memoria tuturor generaţiilor (Ţurcanu A.);

- Iacob Mureşeanu, uvertura „Ştefan cel Mare” – în care e reflectată ipostaza monumentală a domnitorului moldovean (Mîndrilă E.);

- Alexandu Flechtenmacher – *„Mama lui Ştefan cel Mare”* (Dancu D.);

- G.Musicescu - *„Cea de pe urmă noapte a lui Mihai Viteazul,, (Băbălău N.).*

Elevii clasei a VII-a, prin activitatea de analiză-critică independentă, sunt capabili să vină cu reflecţii ample despre o lucrare muzicală, fenomen oglindit prin însărcinări de tipul:

- *Expune-ţi părerea despre „Rapsodia nr. 1” de G.Enescu după modelul:*

- sursa de inspiraţie;

- *calităţile artistice ale muzicii;*

- *ce sentimente ţi-a trezit muzica „Rapsodiei nr.1”?*

- *conţinutul de imagini* etc.

Exemplu de răspuns:

- *Sursa de inspiraţie a acestei lucrări este melodia populară „Măi, stejar”. Această lucrare poate fi considerată un simbol al muzicii naţionale, un semn distinctiv al spiritualităţii româneşti. M-a impresionat expresivitatea şi frumuseţea muzicii româneşti, redându-mi sentimente de dragoste faţă de patrie/plaiul natal, de mândrie/bucurie. Audiind-o mi-am imaginat frumuseţile plaiului, o sărbătoare populară, reliefată prin ritmuri specifice populare”(Roşca D.).*

- *Caracterizează „Serenada” de F. Schubert după modelul:*

- *ce sentimente ai trăit audiind-o?*

- *ce a vrut să ne exprime compozitorul prin această creaţie muzicală?*

- *ce elemente al limbajului muzical contrinuie cel mai mult la redarea expresivităţii?*

Exemplu de răspuns:

- *Această creaţie mi-a trezit sentimentul tristeţii, disperării, nostalgiei, deznădejdei. Modul minor a contribuit la crearea acestei stări triste, melodia fiind cantabilă, lirică, melodioasă. Totuşi lucrarea se termină în modul major, sunetul devenind tot mai domol (dim.) până se stinge. Prin această lucrare, eu consider că compozitorul a vrut să ne exprime tristeţea omului cu gândurile, aspiraţiile şi sentimentele sale şi nu în ultimul rând speranţa spre bine, frumos redată în finalul lucrării (Ciur M.).*

Cunoscând întreg tezaurul muzicii naţionale, elevii clasei a VIII-a, sunt în stare să analizeze/aprecieze orice lucrare, manifestând şi un gust deosebit vizavi de muzica compozitorilor autohtoni, spre exemplu:

- *Poemul Nistrului de Şt. Neaga este una dintre cele mai reuşite creaţii ale compozitorului. Introducerea este calmă, simbolizând un tablou din lunca Nistrului. Flautul acompaniat de orchestră interpretează o doină plină de lirism şi autenticitate. Conflictul dramatic se dezvoltă în tema principală a poemului, găsindu-şi dezlegare în tema secundară, când orchestra interpretează hora mare. În final, muzica se declanşează prin intonaţii vii şi luminoase...* (Al.Grimailo).

Criteriile de evaluare a activităţii de analiză-comentare independentă, repartizarea statistică a valorilor acesteia şi concluziile la această secvenţă a experimentului sunt prezentate în Tabelele 3.13, 3.14, 3.15.

Tabelul 3.13. Criteriile de evaluare a activităţii de analiză-comentare independentă

Criteriu / Nivel	1. Manifestarea spiritului analitic/critic asupra muzicii receptate. 2. Prezenţa unui vocabular general şi muzical în caracterizarea-comentarea muzicii. 3. Exprimarea propriei atitudini faţă de valorile şi non-valorile muzicale.
Minim	a) nu este interesat de valorile muzicale din afara lecţiei; b) nu preferă să analizeze/caracterizeze muzica audiată; c) temele pe acasă de acest gen le efectuează doar la insistenţa profesorului.
Mediu	a)manifestă spirit critic faţă de muzica extraşcolară; b)analizează/caracterizează muzica audiată doar la solicitarea profesorului; c)utilizează competent termeni muzicali în analiza/caracterizarea muzicii audiate.
Avansat	a) îi place să analizeze muzica audiată în afara lecţiei; b) acumulează sistematic informaţii despre muzica audiată, formându-şi un portofoliu personal; c) manifestă spirit critic faţă de valorile/non-valorile muzicale din social.

După realizarea însărcinărilor descrise am făcut o sinteză cantitativă a rezultatelor, care ne-a permis să deducem următoarele ***concluzii secvenţiale*** (Tabelul 3.14):

Tabelul 3.14. Valorile statistice ale analizei-comentării operelor muzicale de către elevii claselor gimnaziale în cadrul TAEM

Perioada	Clasa	Clase: - martor - exper.	Nivel / Total elevi	Minim		Mediu		Avansat	
				Elevi	%	Elevi	%	Elevi	%
2005 / 2006		M	28	15	58,4	12	36,2	1	5,4
		E	31	13	38,2	15	47,5	3	14,3
	I	M	25	14	59,2	9	33,5	2	7,3
		E	30	9	23,4	16	60,2	5	16,4
	II	M	27	11	40,2	13	47,3	3	12,5
		E	34	10	26,3	18	61,5	6	12,2
	V	M	25	10	40,2	13	54,2	2	5,6
		E	40	14	32,5	19	43,8	7	23,7

		M	24	12	50,0	9	38,0	3	12,0
		E	28	5	12,2	17	65,3	6	22,5
		M	21	5	26,4	14	60,2	2	13,4
	I	E	22	2	9,3	16	72,2	4	18,5
		M	28	10	24,2	15	64,8	3	11,0
	I	E	31	9	26,4	16	54,5	6	19,1
		M	25	9	28,9	13	58,9	3	12,2
	II	E	30	5	15,4	18	62,3	7	22,3
		M	27	8	28,5	14	54,6	5	16,9
2006 / 2007	V	E	34	4	8,6	21	78,2	9	13,2
		M	25	4	12,5	16	75,0	4	12,5
		E	40	11	26,7	18	46,5	11	26,7
		M	24	6	24,3	13	57,3	5	18,4
	I	E	28	1	4,7	20	78,0	7	17,3
		M	21	2	14,2	16	68,2	3	17,6
	II	E	22	-		16	78,5	6	21,5
		M	28	9	44,2	14	50,0	5	16,8
	II	E	31	5	13,3	18	62,2	8	24,5
		M	25	2	12,0	18	61,7	5	26,3
	V	E	30	2	8,3	19	68,3	9	23,4
		M	27	2	14,1	17	64,5	8	21,4
2007-2008		E	34	1	4,2	22	73,5	11	22,3
		M	25	5	17,2	14	64,7	6	18,1
	I	E	40	6	13,4	21	54,2	13	32,4
		M	24	7	30,5	11	46,7	6	22,8
	II	E	28	-		18	60,0	10	40,0
		M	21	2	13,6	15	68,2	4	18,2
	III	E	22	-		24	75,0	8	25,0

Profunzimea şi claritatea analizei critice a muzicii, studiată din perspectivă comparativă, ne-a oferit următoarele rezultate (Tabelul 3.15).

3.15. Rezultatele obţinute la finele investigaţiei experimentale (%)

Perioada 2007 - 2008	Clasele martor	Clasele experimentale	Diferenţa
Cl. III	68	87,3	19,3
Cl. IV	70,8	86,2	15,4
Cl. V	71	89,8	18,8
Cl. VI	73	87,9	14,9
Cl. VII	69,8	89,25	19,4
Cl. VIII	72	87	15
Media generală	**70,7**	**87,9**	**17,2**

Toate rezultatele obţinute prin evaluarea TAEM în contextul activităţilor muzicale de bază ne-au permis să determinăm gradul de inteligenţă muzical-artistică, care denotă prezenţa culturii muzicale generale elevate a elevilor, prin realizările sistematice ale temelor pe acasă, şi pe care le-am verificat, ulterior, în cadrul următoarei faze a experimentului pedagogic (Anexa 3, Anexa 4).

Concluzii secvenţiale:

TAEM axate pe activităţile de creaţie muzicală independentă aduc cele mai mari diferenţe de calitate între cele două eşantioane experimentale – CE şi CM (25,7%). Acest lucru se explică prin faptul că activităţile extraşcolare solicită condiţii mult mai ample pentru realizarea lor, mai largi decât cele oferite în cadrul lecţiei, unde posibilităţile de creaţie muzicală sunt mai limitate (din punctul de vedere al timpului, al spaţiului şi al posibilităţilor existente aici).

Prin realizarea sarcinilor de creaţie în cadrul experimentului de formare, s-au urmărit trăsăturile tipice ale creativităţii muzicale ale elevilor din clasele-martor şi cele experimentale, printre care s-a evidenţiat:

- rapiditatea orientării/adaptării în condiţiile de realizare a diferitelor însărcinări cu conţinut muzical;

- nivelul perceperii/asimilării diferitelor acţiuni creative;

- calitatea rezultatelor obţinute prin realizarea activităţilor de creaţie muzicală independentă.

S-au evidenţiat, de asemenea, o serie de însuşiri şi particularităţi psihice ale elevilor în procesul creativităţii muzicale, care conferă o imagine specifică pe care o posedă cele două eşantioane – CE şi CM:

a) <u>muzicalitatea</u>, care reprezintă un factor indispensabil al activităţilor de creaţie muzicală;

b) aptitudinile creative exprimate prin: pasiunea faţă de activitate muzicală, corelarea experienţelor de viaţă şi a celor muzicale, capacităţile de combinare, variere şi creare a elementelor noi;

c) particularităţile individuale ale elevilor exprimate prin sfera emoţională, sensibilitatea faţă de fenomenul muzical/creaţia muzicală, rapiditatea adaptării experienţelor muzicale la diferite contexte.

Am constatat că încercările de creaţie muzicală ale elevilor din CM prezintă pentru ei o dificultate pronunţată. Lipsa temelor pe acasă de acest gen stagnează formarea-dezvoltarea capacităţilor creative ale elevilor, prin abstractizarea fondului vizual-concret de legătură ale fenomenelor muzicale cu imaginile cotidiene.

Fluiditatea, adaptivitatea, flexibilitatea gândirii muzical-creative a elevilor din CE demonstrează eficacitatea mediului muzical extraşcolar în vederea formării-dezvoltării competenţelor muzicale ale elevilor în cadrul activităţilor muzicale creative independente.

Observaţiile făcute asupra activităţilor de analiză-critică, de asemenea, denotă o diferenţă semnificativă - 17,2 % din elevi. Aceasta vorbeşte despre faptul că lipsa în cadrul lecţiei de EM a unor asemenea surse precum mass-media, TV, radioul, diferite evenimente/manifestări cultural-artistice reduce posibilitatea de informare elevilor şi manifestarea lor critică faţă de valorile/non valorile muzicale din mediul muzical extraşcolar.

Din punctul de vedere al calităţii, activităţile de *audiţie* şi *interpretare muzicală* denotă o diferenţă mai mică - 10,3% şi 9% între clasele experimentale şi cele martor în raport cu activităţile de creaţie şi analiză/critică muzicală. Şi aceasta a avut loc datorită faptului că anume în cadrul lecţiei de educaţie muzicală se pun bazele formării-dezvoltării competenţelor de audiţie şi interpretare muzicală. Prioritatea mediului muzical extraşcolar ia amploare în sensul cantitativ al acestor două forme de activitate muzicală, întrucât timpul limitat al lecţiei nu permite receptarea unui volum suficient de creaţii/valori muzicale. Elevii claselor-experimentale posedă o arie amplă de lucrări vocale, destinate interpretării precum şi o capacitate evidentă de recunoaştere a unui număr impunător de creaţii muzicale naţionale şi universale.

Nivelul inteligenţei muzical-artistice a acestor elevi, determinat prin prisma activităţilor muzicale menţionate şi a diferitelor forme de realizare a acestora, denotă, în mediu, o diferenţă de 15,55% în raport cu clasele-martor.

Diferenţa calitativă, obţinută în baza criteriilor şi nivelurilor stabilite pentru fiecare din activităţile muzicale realizate independent, reflectă modul în care TAEM influenţează creşterea IMA prin manifestarea şi sensibilizarea atitudinală a elevilor pentru valorile muzical-artistice receptate. Rezultatele obţinute ne demonstrează că elevii din clasele-experimentale au atins un

nivel mai înalt, în raport cu cei din clasele-martor, în ceea ce priveşte calitatea acţiunilor muzicale realizate de ei (Fig.3.3):

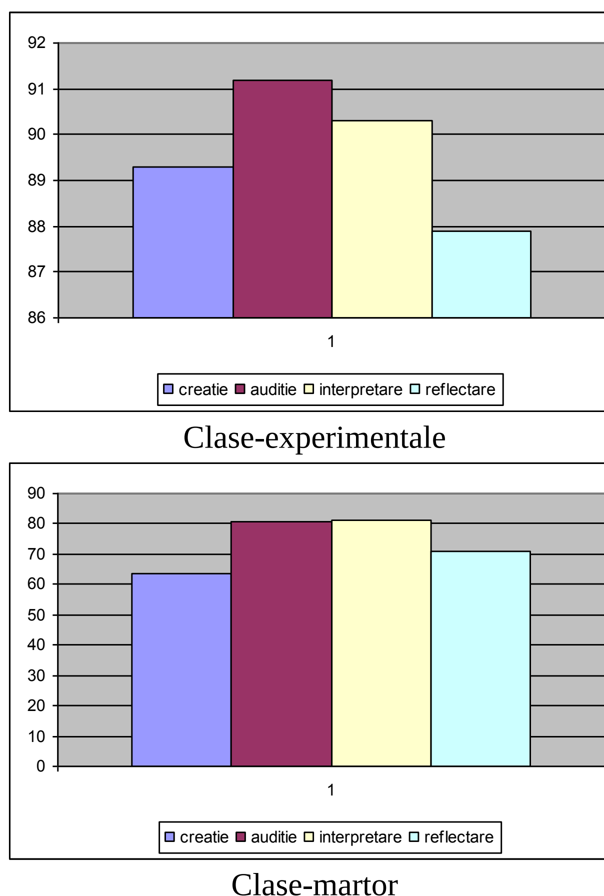


Figura 3.3. Imaginea comparativă a datelor obţinute în cadrul experimentului de formare

Atât activitatea muzicală şcolară, cât şi cea extraşcolară acţionează simultan, declanşează condiţii de trăire emoţională continuă a fenomenului muzical pretutindeni extins, influenţând astfel psihicul elevului, cultivându-i sentimentele, dezvoltându-i interesul şi gustul muzical, toate acestea constituind dovada prezenţei unui anumit nivel de inteligenţă muzical-artistică şi a culturii muzicale elevate. Creaţia muzical-artistică, audiţia/receptarea muzicii, interpretarea muzicală şi analiza-caracterizarea muzicii constituie formele predominante de contactare muzicală atât în condiţiile şcolare, cât şi, mai ales, în cele extraşcolare, unde posibilităţile de „a face muzică" sunt mai ample.

3.2.2. Dezvoltarea inteligenţei muzical-artistice a elevilor în cadrul instituţiilor extraşcolare

Cultura muzicală, în general, se verifică şi se consolidează în procesul activităţilor practice. Alegerea şi promovarea activităţilor muzicale influenţează procesul de constituire a personalităţii. Acestea trebuie să fie selectate nu doar ţinându-se seama de condiţiile mediului

muzical, dar şi de gustul muzical al educaţilor, de nivelul inteligenţei lor muzical-artistice, de rafinamentul culturii lor muzicale.

Dezvoltarea personalităţii care să posede un gust estetic-muzical elevat este posibilă prin încadrarea ei în activităţi muzicale practice variate după caracter, formă, natură, specific, în care se vor putea realiza la maximum potenţialităţile muzicale, creându-se astfel cele mai favorabile condiţii pentru un contact muzical permanent. Gustul muzical, pasiunea pentru muzică se formează şi se dezvoltă doar în cadrul activităţilor muzicale. Esenţa lor constă în descoperirea valorilor artistice muzicale, în formarea sensibilităţii muzicale, a gândirii muzicale imaginative etc. Obiectivul TAEM, drept complex de activităţi muzicale extraşcolare, îl constituie *obţinerea unităţii experienţei muzicale şi celei de viaţă a elevilor.*

Formarea culturii muzicale a omului începe din cea mai fragedă vârstă, în familie şi în instituţiile preşcolare (creşe), unde ponderea o are dezvoltarea culturii muzicale generale a copiilor. Ulterior, educaţia muzicală permanentă va fi realizată în instituţiile şcolare (şcoli medii de cultură generală, gimnazii şi licee cu profil muzical, şcoli de muzică), precum şi în cele extraşcolare (cluburi, cămine culturale, case de creaţie, biserică etc.).

Activitatea muzicală extraşcolară este un proces de purificare şi de îmbogăţire spirituală a personalităţii. Ea cuprinde următoarele forme de realizare:

- corul şcolii;
- ansamblul vocal, instrumental, vocal-instrumental de diferite genuri;
- orchestra: de muzică populară, de instrumente pentru copii, fanfara;
- ansamblul: de dans popular, modern, clasic, sportiv etc:
- muziciere creatoare;
- serată tematică;
- spectacol muzical;
- cursuri în cadrul instituţiilor de studiere muzicală specială (şcoli de muzică, case de creaţie) etc.

Aceste forme de activitate se constituie pe percepţia vie a muzicii audiate/interpretate – trăirea, simţirea, înţelegerea ei, pătrunderea prin audiere/interpretare în muzică, înlesnind însuşirea legilor artei sonore. Or, scopul şi finalitatea principală a activităţilor muzicale independente sunt aceleaşi ca pentru activităţile de la lecţie: *formarea culturii muzicale* prin cucerirea muzicii, pătrunderea continuă în tainele ei.

Posibilităţile educaţionale pe care le oferă *audiţia* şi *interpretarea muzicală*, în contextul activităţilor muzicale extraşcolare, permit elevului să facă muzică în mod direct şi activ. Însă formarea culturii auditiv-interpretative, deci a competenţelor de receptare şi înţelegere cât mai

profundă muzicii - *a cânta* corect, convingător, *a intona* precis *a conştientiza* valorile muzicale receptate - necesită o muncă bine orientată, sistematizată, organizată.

Activitatea muzicală extraşcolară reprezintă un sistem integral de activităţi, în care audierea/interpretarea propriu-zisă devine un mijloc eficient de formare a atitudinii emotive a elevului faţă de acest domeniu. Ea contribuie la autorealizarea lui, la dezvoltarea reprezentărilor muzical-auditive şi a calităţilor emotive generale, la formarea abilităţilor de a simţi şi a trăi în profunzime muzica. Contactul cu mediul muzical prin creaţie, trăire, apreciere a activităţii prin care elevul se afirmă şi-şi formează atitudinea conştientă faţă de muzică denotă şi prezenţa inteligenţei lui muzical-artistice.

Astfel, din cei 185 elevi implicaţi în experiment (Tabelul 3.17), 56 (19/30% - oraş; 37/70% - sat) frecventează şi alte instituţii muzical-artistice. Ei au elaborat *Agenda activităţilor muzical-artistice*, în care au stipulat toate tipurile de activităţi, forme, concerte etc., la care au participat pe parcursul anilor 2005-2008 (*Anexa 5*).

Conţinutul fazei de formare a experimentului pedagogic a fost axat pe ideea formării/dezvoltării la elevii din CE a trebuinţelor de cunoaştere/descoperire individuală a valorilor muzicii. Aceste realizări au contribuit la formarea la elevi şi promovarea culturii muzicale în mase prin implicarea lor personală. Iniţierea celor 56 elevi în activităţi extraşcolare generează existenţa a 2 grupuri de elevi, formate în funcţie de posibilităţi, de numărul manifestărilor muzical-culturale, de amploarea lor, precum şi de aportul fiecărui elev la organizarea manifestaţiilor date.

O amprentă evidentă lăsată asupra întregului şir de activităţi muzical-artistice o constituie raportul dintre viaţa culturală în mediul rural şi cea din localităţile urbane. Posibilităţile de manifestare culturală a elevilor în cadrul activităţilor muzicale extraşcolare poartă un caracter mai avansat la oraş, lucru pe care-l demonstrează rezultatele sondajului efectuat asupra elevilor experimentaţi (Tabelul 3.16):

Tabelul 3.16. Organigrama participării elevilor în activităţi muzicale extraşcolare (elevi/%)

Nr. crt.	Denumire manifestări	Perioada	Locul desfăşurare	Elevi participanţi: *oraş*	Elevi participanţi: *sat*
1.	Activităţi muzical-artistice în cadrul sărbătorilor de iarnă	Decembrie	Case de cultură, centre de creaţie, şcoli de cultură generală, şcoli de muzică, alte instituţii culturale	12/75	17/55
2.	Serată-concert de ziua Sf. Valentin	14 februarie	Case de cultură, centre de creaţie,	9/48	5/12,5

			şcoli de cultură generală, şcoli de muzică, alte instituţii culturale		
3.	Activităţi muzical-artistice în cadrul sărbătorii muzicale *Mărţişor*	1-10 martie	Case de cultură, centre de creaţie, şcoli de cultură generală, şcoli de muzică, alte instituţii culturale	14/80	12/35
4.	Concursul tinerilor talente *Steluţa localităţii*	-	Casa de cultură, alte instituţii culturale	10/55	-
5.	Activităţi artistice în cadrul sărbătorilor de Paşti	aprilie	Instituţii cultural-artistice, Biserică	12/75	15/45
6.	Activităţi artistice în cadrul *Zilei oraşului*, *Hramul localităţii*	pe parcurs	Instituţii cultural-artistice	10/55	12/35
7.	Show de sărbătoarea *Ziua copiilor*	1 iunie	Instituţii cultural-artistice	8/40	-
8.	Manifestări cultural-artistice în cadrul Zilei Indeendenţei şi sărbătorii naţionale *Limba Noastră cea română*	august	În localitate	11/70	———
9.	Ziua cunoştinţelor	septembrie	Instituţii cultural-artistice, şcoli de cultură generală	8/40	-
10.	Ziua bunicilor	29 septembrie	Instituţii cultural-artistice, şcoli de cultură generală	10/55	-
11.	Ziua pedagogului	5 octombrie	Instituţii cultural-artistice, şcoli de cultură generală	15/87	22/70
12.	Zilele tineretului	noiembrie	Instituţii cultural-artistice	7/35	-
	Serate tematice,	pe parcurs	Instituţii cultural-artistice	16/92	15/48

13.	discoteci tematice				
14.	Seri de creaţie, întâlniri cu compozitori şi interpreţi	pe parcurs	Instituţii cultural-artistice	12/75	-
15.	Concerte de muzică clasică	pe parcurs	Instituţii cultural-artistice	18/98	-
16.	Concerte de muzică populară	pe parcurs	Instituţii cultural-artistice	15/87	24/75
17.	Concerte de muzică de estradă	pe parcurs	Instituţii cultural-artistice	17/94	12/35
	Total			**68,3 %**	**24,1 %**
	Raportarea elevilor care activează în alte instituţii extraşcolare – întregului contingent de elevi implicaţi în experimentul de formare			**42%**	**30%**

Notă: Au fost indicate cele mai des desfăşurate manifestări cultural-artistice, la care fiecare elev a participat cel puţin o dată în an.

Se constată un nivel inferior de activitate muzicală în cadrul instituţiilor extraşcolare a elevilor din localităţile rurale vizavi de cei de la oraş, fapt care certifică posibilităţi limitate ale acestei categorii de elevi în formarea unei culturi muzicale adecvate propriei fiinţe şi mediului cultural-spiritual modern.

Cu toate acestea - sau poate în pofida acestei situaţii! - elevii manifestă o dorinţă puternică de a contacta cu muzica şi de a se autoafirma cultural. Fenomenul dat rezultă şi din specificul activităţilor în care elevii de la sate se implică şi pentru care manifestă un interes deosebit. Or, localităţile rurale au prioritate în promovarea culturii naţionale - a obiceiurilor şi tradiţiilor folclorice muzicale, ele constituind baza psihologică pentru formarea şi cultivarea gustului artistic-muzical, a atitudinii faţă de valorile muzicii şi a inteligenţei muzical-artistice a elevilor.

În localităţile urbane un loc aparte în formarea cultuii muzicale a elevilor îl au concertele, seratele tematice şi de creaţie, în cadrul cărora în faţa elevilor apar personalităţi din domeniul muzicii. Elevii de la sate însă îi cunosc pe aceştia preponderent din prezentările şi descrierile din mass-media sau din alte surse. De aceea şi calea de valorificare practică a muzicii pentru elevii de la sate şi cei de la oraş este diferită: de la analiza modelului spre formularea anumitor concluzii, reguli morale, cu posibilităţi importante de transformare în convingeri, atitudini, care generează, ulterior, un anumit stil de conduită. Toate evenimentele muzicale sunt subordonate, în primul rând, scopului educativ, atingerea căruia devine posibilă în cazul când activitatea educativă poartă un caracter concret, intuitiv.

În concluzie. Raportul dintre elev şi muzică se stabileşte atât în baza atitudinii emotive a elevului faţă de artă, cât şi în baza experienţei lui muzicale, manifestându-se prin activitatea artistică realizată sub diferite forme.

Activitatea muzicală extraşcolară, care este dictată în exclusivitate de atitudinea elevului faţă de mediul muzical-artistic, evidenţiază particularităţile lui individuale şi psihologice, sintetizate de gradul lui de inteligenţă muzical-artistică (IMA).

Trăirile emoţionale pozitive, generate de contactul cu muzica, contribuie la formarea unei atitudini pozitive a elevului faţă de fenomenul muzical, la edificarea unui spirit armonios, gust estetic, echilibrând sensibilitatea şi receptivitatea faţă de fenomenul muzical în general.

Condiţiile mai sus indicate revendică o metodologie specifică de educaţie muzicală, pe care am testat-o în experimentul de formare prin aplicarea *Modelului pedagogic a TAEM*, care o conţine şi o reprezintă.

3.3. Implementarea în practica educaţională a *Modelului pedagogic al TAEM*

EXPERIMENTUL DE CONTROL

Experimentul de verificare ne-a permis să identificăm performanţele elevilor obţinute în ceea ce priveşte contribuţia TAEM la formarea IMA. În acest sens, am urmărit gradul de integrare în concepţia domeniului muzical general a influenţelor mediului muzical şcolar şi, mai ales, a celui extraşcolar. Astfel, TAEM a constituit etapa de mijlocire ale celor două verigi, din care evidenţiem următoarele valori achiziţionate de elevi:

- o operativitate mai bună la transpunerea experienţelor muzicale în situaţii noi de cunoaştere muzical-artistică;
- un grad avansat de dezvoltare a competenţelor muzicale, dezvoltate prin activităţi individuale extraşcolare;
- o manifestare sporită a trebuinţei, dorinţei şi interesului pentru descoperire şi delectare prin valorile muzicale aferente mediului extraşcolar;
- originalitate mai mare în reflectarea şi aprecierea valorilor muzicale;
- o iniţiere mai amplă şi mai profundă a elevilor în activităţile muzicale extraşcolare;
- prezenţa unor trăiri emotive mai profunde şi mai bogate în procesul receptării pieselor muzicale din mediul extraşcolar.

Verificarea nivelului de dezvoltare a achiziţiilor muzicale ale elevilor în cadrul TAEM, care sunt şi dovadă a inteligenţei lor muzical-artistice, în rezultatul antrenării sistematice a lor în activităţi muzicale extraşcolare, s-a făcut prin aplicarea formulei E.Joiţa: **C = f (PM)**, în care C – comportamentul, este o funcţie (f) a interacţiunii personalităţii (P) cu mediul (M).

Conchidem astfel că: $IMA = R \longrightarrow (E \frac{AMŞ}{AMEŞ})$,

unde IMA – inteligenţa muzical-artistică este rezultatul (R) antrenării permanente a elevilor (E) în activităţi muzicale şcolare (AMŞ) şi în activităţi muzicale extraşcolare (AMEŞ).

Respectând principiile de elaborare a TAEM, profesorii confirmă valoarea şi eficienţa ei. Astfel, prin aplicarea sistematică a TA în cheia obiectivelor prevăzute şi în concordanţă cu temele recomandate de curriculumul disciplinar, cu nivelul intelectual al clasei, al intereselor elevilor, s-au urmărit şi s-au constatat următorii indici ai IMA (Tabelul 3.17), atestaţi prin testul de evaluare finală la educaţia muzicală (Anexa 6):

Tabelul 3.17. Nivelul cantitativ şi calitativ al IMA a elevilor participanţi la experiment

Activitatea muzicală	Criterii de apreciere ale IMA	IMA clase experim.	IMA clase martor	Diferenţa IMA
Creaţia muzical-artistică	Creativitate, curiozitate, volitivitate, mobilitate	89,3%	63,6%	25,7%
Audiţia-receptarea muzicală	Dorinţă şi necesitate de contact muzical, percepţia subiectiv-obiectivă a mesajelor muzicale, sensibilitate la muzică	91,2%	80,9%	10,3%
Interpretarea muzicală	Afectivitate, receptivitate, muzicalitate	90,3%	81,3%	9%
Analiza - caracterizarea	Activism, spirit critic, „detectarea” mesajului sonor, spirit analitic, aprecierea valorilor muzicale	87,9%	70,7%	17,2%

Experimentul de formare, prin evaluarea participativităţii elevilor în activităţi muzicale organizate în cadrul instituţiilor extraşcolare, a permis identificarea a 4 tipuri de orientări valorice a IMA a elevilor:

- tipul gnoseologic: include persoanele orientate spre un nivel de cunoaştere continuă prin activităţi muzicale, de percepere a artei muzicale prin intermediul diferitelor surse muzicale (şcoli de muzică, expoziţii muzicale, biblioteci muzicale, colectări de diverse atribute muzicale etc.);

- tipul *comunicativ,* cu orientare valorică, care reprezintă categoria elevilor cu o dorinţă/ necesitate de comunicare/interacţiune cu alţii prin implicare în diverse acţiuni muzical-artistice (casa de cultură, teatru, seri de creaţie, întâlniri cu compozitori/interpreţi etc.);

- tipul *creativ-pasiv* – elevii care urmăresc în special plăcerea muzicii: relaxarea, petrecerea timpului liber (biserică, emisiuni radio/TV, concerte, spectacole muzicale etc.);

- tipul *creativ-activ*, care manifestă dorinţa de autoafirmare prin creaţie muzicală proprie, prin iniţiativă proprie de creare a frumosului (case de creaţie, cercuri muzical-artistice, coruri, şcoli de muzică etc.).

Nivelul IMA la elevii din clasele experimentale şi cele martor (CE şi CM), pe care l-am verificat în contextul participării elevilor în realizarea TAEM, precum şi în cadrul realizării activităţilor muzicale de diferit gen, desfăşurate în cadrul instituţiilor extraşcolare, demonstrează următoarea diferenţă – 18,59 % (Fig. 3.4):

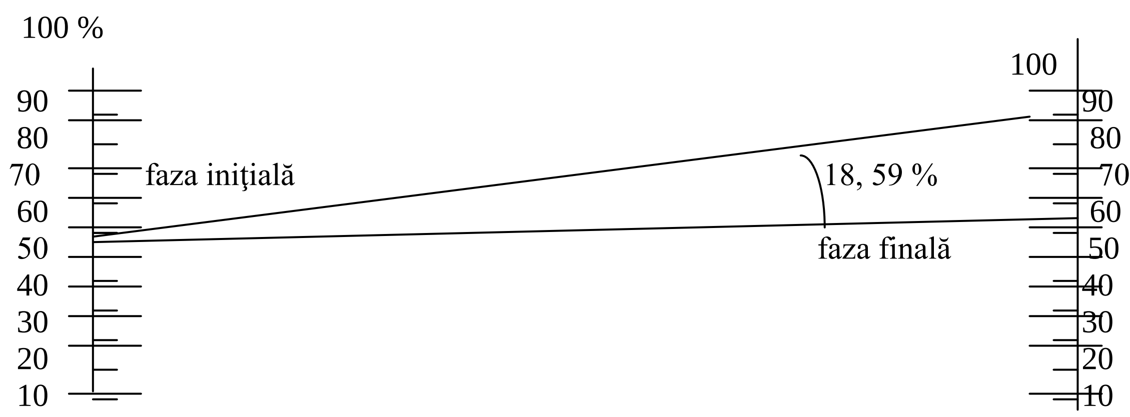


Fig. 3.4. Nivelul mediu al ambelor contingente implicate în experiment

<u>În concluzie.</u> Rezultatele obţinute în cadrul experimentului desfăşurat în clasele a III-VIII-a, comparativ cu clasele-martor, sunt mai înalte.

Considerăm că acest fapt se datorează realizărilor sistematice a TAEM (la activităţile de creaţie, de analiză-critică, de audiţie şi interpretare a muzicii).

Trăirea independentă, individuală a muzicii în cadrul TA a întregit, completat şi dezvoltat cultura muzicală a elevilor, formându-le o atitudine preponderent pozitivă faţă de muzică, care a devenit ulterior o parte componentă a vieţii lor spirituale.

3.4. Concluzii la capitolul 3

Rolul profesorului, ca agent principal al metodologiei TAEM, constă în:

- adaptarea şi reorientarea TAEM şi AME spre conţinuturile curriculare ale disciplinei;

- selectarea şi includerea activităţilor muzicale adecvate disciplinei EM, a temelor generale şi subiectelor lecţiei, adică respectarea principiului tematic pentru activitatea muzicală extraşcolară, deopotrivă cu activităţile muzicale şcolare (lecţia de EM);

- orientarea elevilor prin anumite sugestii spre selectarea adecvată a resurselor disponibile în vederea realizării TAEM şi a AME;

- direcţionarea activităţii elevilor la utilizarea resurselor muzicale individuale (cunoştinţe, capacităţi şi atitudini muzicale) în conformitate cu specificul activităţilor muzicale;

- sugerarea unor activităţi de transfer a aplicării independente a competenţelor muzicale ale elevilor în condiţii noi ale mediului muzical extraşcolar.

Rezultatele cercetării au demonstrat că achiziţiile elevilor la lecţiile de educaţie muzicală şi în cadrul altor activităţi şcolare (competenţe, trăsături caracteriale, comportamente, aptitudini), în cazul în care TAEM este concepută şi realizată pe temeiurile ştiinţifice şi metodologice examinate şi validate teoretic, experienţial şi experimental în lucrarea noastră, sunt nu doar transferate în activităţi şi finalităţi ale TAEM, ca în cazul învăţământului muzical tradiţional, ci obţin o calitate net superioară, avansând de la finalităţile garantate de principiul interdisciplinarităţii (memorizare, reproducere, aprofundare şi lărgire) la cele asigurate de principiul complementarităţii în cunoaştere (dezvoltare, creaţie, raportare la propriul univers intim).

Astfel, prin TAEM, curriculumul de educaţie muzicală realizează dezvoltări pertinente la faza transpunerii concrete – a activităţii muzical-artistice independente a elevului, ceea ce şi urma a fi demonstrat de cercetarea noastră.

CONCLUZII GENERALE ŞI RECOMANDĂRI

Cercetarea realizată prezintă *soluționarea* în aspect metodologic a *problemei științifice* - contradicţia între metodologia proiectată curricular a lecţiei de educaţie muzicală şi metodologia temei pe acasă, ca element definitoriu în dezvoltarea curriculumului disciplinar.

Rezultatele investigaţiei au confirmat ipoteza şi atingerea obiectivelor formulate, contribuind semnificativ la dezvoltarea aspectului metodologic al teoriei educaţiei muzicale în învăţământul general din R.Moldova.

Valorile teoretice şi practice obţinute prin cercetare sunt sintetizate de următoarele concluzii generale şi recomandări practice:

1. Conceptul şi sistemul de educaţie muzicală generală, proiectat de curriculumul disciplinar de educaţie muzicală, poate obţine eficienţă practică doar în condiţiile unei activităţi muzicale permanente. Activitatea muzicală permanentă poate fi asigurată în condiţiile educaţiei muzicale în perioada şcolară doar prin integralizarea domeniilor *educație muzicală școlară – educație muzicală extrașcolară*.

2. Tema pe acasă la educaţia muzicală, în condiţiile actuale de promovare în mediul cultural şi acces nelimitat la producţiile muzicale, depăşeşte limitele interdisciplinarităţii şi avansează în domeniul prescris de principiul complementarităţii, care-i atribuie valenţe generatoare de dezvoltare productivă şi creaţie muzicală personalizată (în raport cu universul intim al elevului receptor). De aceea şi temeiurile ştiinţifice ale metodologiei specifice educaţiei muzicale, în general, şi ale educaţiei muzicale în cadrul temei pe acasă, în particular, trebuie să angajeze specificul cunoaşterii artistic-estetice, al cunoaşterii lumii prin muzică şi al educaţiei muzicale.

3. În contextul epistemologic dat, tema pe acasă la educaţia muzicală, ca element definitoriu al metodologiei educaţiei muzicale, trebuie să se axeze pe realizarea efectivă a integralizării celor două domenii ale educaţiei muzicale, şcolară şi extraşcolară – la ambele faze ale curriculumului disciplinar: proiectivă (proiectarea unui sistem de obiective specifice TAEM, conţinuturi şi metodologii) şi a transpunerii concrete (desfăşurarea unui sistem de activitate specifică EM şi TAEM). Astfel dezvoltarea curriculară la educaţia muzicală se realizează în special la faza transpunerii concrete, la nivelul procesului educaţional şi al activităţii muzical-artistice a elevilor.

4. În cadrul metodologiei proiectate şi validate teoretic, experienţial şi experimental, tema pe acasă la educaţia muzicală îşi menţine funcţiile tradiţionale (reproductivă, de consolidare, evaluativă, de diagnosticare etc.), dar obţine şi noi funcţii, precum funcţia integrativă (a celor două domenii ale EM şi a sistemului de activitate muzicală), productiv-creativă, sociologică.

5. Metodologia specifică temei pe acasă la educaţia muzicală, reprezentată de *Modelul teoretic al metodologiei temei pe acasă la educația muzicală,* stabileşte tipologia temelor pe acasă la educaţia muzicală, care asigură o explorare mai deplină a tuturor valorilor muzicii din mediul muzical extraşcolar.

Recomandări practice:

1. Proiectarea de către curriculumul disciplinar a temei pe acasă ca element obligatoriu constitutiv al întregii activităţi de educaţie muzicală a elevilor, evidenţiindu-i-se caracteristicile integratoare ale domeniilor *educație muzicală școlară – educație muzicală extrașcolară*.

2. Stabilirea pentru tema pe acasă la educaţia muzicală a unor conţinuturi de educaţie muzicală, care să asigure acesteia unitate axiologcă şi continuitate metodologică în raport cu teleologia generală a educaţiei muzicale în perioada şcolară.

3. Aplicarea în procesul educaţional a unei metodologii specifice cunoaşterii artistic-estetice, activităţii muzicale generale şi educaţiei muzicale. În particular, setul de teme pe acasă elaborat de noi şi validat prin experiment poate fi preluat de cadrele didactice ca model de metodologie ştiinţifică a TAEM.

BIBLIOGRAFIE

1. Albu M. Construirea şi utilizarea testelor psihologice. Cluj-Napoca: Clusium, 1998. 343 p.
2. Apostol P. Trei meditaţii asupra culturii. Cluj-Napoca: Dacia, 1970. 375 p.
3. Arceajnicova L. Profesia – învăţător de muzică. Chişinău: Lumina, 1987. 123 p.
4. Babii V. Eficienţa educaţiei muzical-artistice. Chişinău, 2005. 399 p.
5. Babii V. Teoria şi praxiologia educaţiei muzical-artistice. Chişinău, 2010. 310 p.
6. Bălan G. Muzica, temă de meditaţie filosofică. Bucureşti: Ed.Ştiinţifică, 1965. 341 p.
7. Bălan G. Răspunsurile muzicii. Bucureşti: Univers, 1998. 131 p.
8. Băncilă V. Filozofia vîrstelor. Bucureşti: Anastasia, 1997. 259 p.
9. Bârlogeanu L. Psihopedagogia artei. Iaşi: Polirom, 2001. 271 p.
10. Bentoiu P. Gîndire muzicală. Bucureşti: Ed.Muzicală, 1975. 222 p.
11. Bergson H. Imaginaţia creatoare. Bucureşti: Ed. Didactică şi Pedagogică, 1994. 159 p.
12. Bernştein L. Cum să înţelegem muzica? Chişinău: Hiperion, 1991. 165 p.
13. Binet Al. Sufletul şi corpul. Bucureşti: IRL, 1996. 196 p.
14. Birzea C. Arta şi ştiinţa educaţiei. Bucureşti, Ed.Didactică şi Pedagogică, 1995. 220 p.
15. Bontaş I. Pedagogie, ed.VI. Ed. All Educational, 1998. 320 p.
16. Breazul G. Pagini din istoria muzicii româneşti. Vol. II. Bucureşti: Ed.Muzicală, 1970. 253 p.
17. Breazul G. Pagini din istoria muzicii româneşti. Vol. VI. Bucureşti: Ed.Muzicală, 2003. 379 p.
18. Borş A., Coroi E. Educaţia muzicală, cl. II. Chişinău, Ştiinţa, 2005. 96 p.
19. Borş A., Coroi E. Educaţia muzicală, cl. V. Chişinău, Ştiinţa, 2005. 98 p.
20. Borş A., Coroi E., Educaţia muzicală, cl. VI. Chişinău, Ştiinţa,2006. 96 p.
21. Bunescu V. Munca independentă a elevilor. Bucureşti, 1957. 136 p.
22. Cabac V. Evaluarea prin teste în învăţământ. Bălţi, 1999. 147 p.
23. Chiş V. Strategii de predare şi învăţare. Bucureşti: Ed. Ştiinţifică, 1992. 262 p.
24. Cioran E. Cioran şi muzica. Bucureşti: Humanitas, 1996. 122 p.
25. Ciurea R. Educaţia muzicală în etapa de prenotaţie. Conservatorul „G.Dima”, 1969. 215 p.
26. Claparede E. Psihologia copilului şi pedagogia experimentală. Bucureşti: Ed. Didactică şi Pedagogică, 1975. 271 p.
27. Clarke P. Comunităţi de învăţare: şcoli şi sisteme. ProDidactica: ARC, 2001. 215 p.
28. Comes L. Ghicitori, jocuri muzicale pentru copii. Bucureşti: Ed.Muzicală, 1979. 56 p.
29. Comişel E. Folclorul copiilor. Bucureşti, 1982. 117 p.
30. Coroi E., Croitoru S., Borş A., Gagim I. Curriculum şcolar. Educaţia muzicală. Clasele I-IV. Chişinău:Prut Internaţional, 1998. p.173 – 191; Ediţia a II-a, Ed. Lumina, 2003. p.92 – 106.

31. Coroi E., Croitoru S., Borş A., Gagim I. Curriculum şcolar. Educaţia muzicală. Clasele V-IX. Chişinău:Cartier, 2000. 27 p.
32. Cosmovici A. Învăţarea şcolară. În cartea: Psihopedagogie. Iaşi: Spiru Haret, 1994, p.121-156
33. Cosumov M. Tema pentru acasă - element primordial în realizarea educaţiei muzicale permanente – În: Rev. Univers pedagogic. Nr. 03.-04. Chişinău, 2012, pag. 86-92
34. Cosumov M. Premise ale formării/dezvoltării culturii muzicale a elevului în condiţiile valorificării mediului muzical extraşcolar- În: Rev. Review of artistic education. Artes publishing Iaşi 2012, pag. 128-135
35. Cosumov M. Formarea inteligenţei muzical-artistice ca obiectiv al temei pe acasă la educaţia muzicală - În: Rev. Artă şi educaţie artistică. Revistă de cultură, ştiinţă şi practică educaţională. Nr.1 (16). Bălţi, 2011, pag. 68-72
36. Cosumov M. Activitatea extraşcolară în context curricular modern – În: Rev. Artă şi educaţie artistică. Revistă de cultură, ştiinţă şi practică educaţională. Nr.1-2 (14-15). Bălţi, 2010, pag. 92-97
37. Cosumov M. Activitatea muzicală extracurriculară- realităţi şi perspective – În: Rev. Anuar ştiinţific: Muzică, Teatru, Arte plastice. Nr. 1-2 (10-11). Chişinău, 2010, pag. 26-30
38. Cosumov M. Tema pe acasă la educaţia muzicală ca factor important al formării culturii muzicale a elevilor – În: Rev. Artă şi educaţie artistică. Revistă de cultură, ştiinţă şi practică educaţională. Nr. 2-3. Bălţi, 2006, pag. 147-152
39. Cosumov M. Principii ale educaţiei muzicale în Republica Moldova în contextul integrării europene a sistemului de învăţământ. – În: Rev. Democraţia şi educaţia prin cultură – repere ale integrării europene. Materialele Conferinţei Ştiinţifice Republicane a studenţilor şi masteranzilor din învăţământul artistic superior. Chişinău, 17-18 martie, 2005. Chişinău 2006, pag.14-20
40. Cosumov M. Tema pe acasă ca element indispensabil al procesului de formare a culturii muzicale a elevilor. – În: Rev. Educaţia artistic-spirituală în contextul învăţământului contemporan, nr. 3. Materialele Conferinţei Internaţionale – Aspecte metodologice ale educaţiei artistic-spirituale. Bălţi, 19-21 mai, 2005, pag. 55-59
41. Concepţia educaţiei muzicale în învăţămîntul preuniversitar.//Valenţele reformei învăţămîntului. Partea IV-a. Chişinău, 1992, p. 42- 49
42. Constantin-Dulcan D. Inteligenţa materiei. Bucureşti: Teora, 1992. 143 p.
43. Cozma C. Studii de filosofie a educaţiei umanităţii.Iaşi: Junimea,1997. 145p.
44. Cristea M. Sistemul educaţional şi personalitatea: Dimensiunea estetică. Bucureşti: Ed.Didactică şi Pedagogică, 1994. 159 p.

45. Cristea S. Dicţionar de pedagogie. Chişinău-Bucureşti: Grupul editorial Litera, Litera internaţional, 2000. 398 p.
46. Croitoru S., Coroi E. Educaţie muzicală, cl. III. Chişinău, 2000. 78 p.
47. Croitoru S.Educaţie muzicală, cl. IV. Chişinău, 2001. 82 p.
48. Cucoş C. Pedagogie. Iaşi: Polirom, 1996. 230 p.
49. Culda L. Omul, valorile şi axiologia. Bucureşti: Ed. Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1982. 124 p.
50. Curriculum de bază: Documente reglatoare. Cimişlia: Tipcim, 1997. 70 p.
51. Curriculum şcolar pentru clasele I-IV (Educaţia muzicală). Chişinău: Liceum, 1997, p. 212-285
52. Curriculum şcolar. Chişinău: Prut Internaţional, 1998. 474 p.
53. Dave R. Fundamentele educaţiei permanente. Bucureşti: Humanitas, 1991. 231 p.
54. Delion P. Metodica educaţiei muzicale. Chişinău: Hyperion, 1993. 187 p.
55. Dicu A. Conştiinţă şi comportament. Oradea: Facla, 1999. 149 p.
56. Didactica modernă. Cluj-Napoca: Dacia, 1995. 387 p.
57. Doron R., Parot F. Dicţionar de psihologie. Bucureşti: Humanitas, 1999. 176 p.
58. Druţă F. Psihologie şi educaţie. Bucureşti: Ed.Didactică şi Pedagogică, R.A., 1997. 175 p.
59. Educaţia muzicală şcolară în cadrul relaţiei muzică-public//Muzica şi publicul/ Coord. M.Voicana. Bucureşti: Ed.Academiei R.S.R., 1976, pag. 88-120
60. Enescu G. Tratat de logică. Bucureşti: Lider, 1995. 352 p.
61. Fryer M. Predarea şi învăţarea creativă. Chişinău: Uniunea scriitorilor, s.a. 148 p.
62. Gagim I. Ştiinţa şi arta educaţiei muzicale. Chişinău: ARC, 1996. 223 p.// Ediţia a II-a – 2004, Ediţia a III-a – 2007. 224 p.
63. Gagim I. Dimensiunea psihologică a muzicii. Iaşi: Timpul, 2003. 280 p.
64. Gagim I., Borş A., Coroi E. Educaţie muzicală. Cl. VII-VIII. Chişinău: Ştiinţa, 2007. 132 p.
65. Gagim I. Omul în faţa muzicii. Bălţi: PUB, 2000. 104 p.
66. Gagim I. Fundamentele psihopedagogice şi muzicologice ale educaţiei muzicale.Referat Ştiinţific al tezei de doctor habilitat în baza lucrărilor publicate în pedagogie. Chişinău, 2004. 56 p. // Cu titlu de manuscris.
67. Gagim I. Muzica şi filosofia. Chişinău: Ştiinţa, 2009. 159 p.
68. Gagne R. Condiţiile învăţării./Trad.:Noveanu E.; Lăzărescu A., Bucureşti: Ed.Didactică şi Pedagogică, 1975. 336 p.
69. Ghebos A. Psihologia memoriei şi procesul de instruire: Pentru învăţători şi studenţi. Chişinău: .Lumina, 1988. 104 p.
70. Glaton R. Predarea disciplinilor artistice. Vol.I. Bucureşti: Ed.Didactică şi Pedagogică,

1972. 213 p.
71. Grigoraş I. Personalitatea morală. Bucureşti: Ed.Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1982. 189 p.
72. Guţu V. Managementul schimbării în cadrul educaţional. Chişinău: C.E.P. USM, 2005. 144 p.
73. Hartman N. Estetica. .Bucureşti: Univers, 1976. 217 p.
74. Hegel G.W. Fenomenologia spiritului/trad.de V.Bogdan. Bucureşti: IRI, 1965. 471 p.
75. Henghel G.W. Enciclopedia ştiinţelor filozofice. P.3: Folosofia spiritului/trad. De C.Floru. Bucureşti: Humanitas, 1996. 368 p.
76. Herţeg E., Pârvu N. Importanţa asocierii reprezentărilor în educaţia muzicală.// Lucrări de muzicologie. Vol.II. Cluj-Napoca, 1966. 120 p.
77. Ionescu M., Radu I. Didactica modernă. Cluj-Napoca: Dacia, 1995. 287 p.
78. Jelesco P. Psihologia activităţii de gîndire. Chişinău: Lumina, 1980. 148 p.
79. Joiţa E. Pedagogia: ştiinţa integrativă a educaţiei. Iaşi: Polirom, 1999. 189 p.
80. Joiţa E. Educaţia cognitivă: Fundamente. Metodologii. Bucureşti: Polirom, 2002. 243 p.
81. Kabalevski D. Cultivarea cugetului şi sufletului: Carte pentru învăţători. Chişinău: Lumina, 1987. 224 p.
82. Kant I., Critica facultăţii de judecare. Bucureşti: All, 2008. 552 p.
83. Lapdau E. Psihologia creativităţii. Bucureşti:Ed.Didactică şi Pedagogică, 1979. 186 p.
84. Laşcu L., Silistraru N. Creativitatea – deliminări noţionale. În cartea: Tradiţionalism şi modernism în educaţie. Realitate şi deziderate // Materialele conferinţei ştiinţifice internaţionale. Chişinău, 28-29 martie, 2003, pag.103-106
85. Lucaci F.Creaţie şi umanitate: Încercare asupra ideii de creaţie. Timişoara: Facla, 1989. 226 p.
86. Marga A. Raţionalitate. Comunicare. Argumentare. Cluj-Napoca: Dacia, 1991. 327 p.
87. Marin C. Procesul de la Bologna în Republica Moldova. Chişinău, 2008. 172 p.
88. Matei, N. Învăţarea eficientă în şcoală. Bucureşti: Ed.Didactică şi pedagogică, 1995. 235 p.
89. Mândâcanu V. Bazele tehnologiei şi măiestriei pedagogice. Chişinău: Liceum, 1997. 358 p.
90. Mehedinţi S. Scrieri despre educaţie în învăţământ: Antologie. Bucureşti: Ed.Academiei Române, 1992. 280 p.
91. Morari M. Educaţia muzicală relativ la mediu. – În: Investigaţii pedagogice şi psihologice. Culegere de articole ştiinţifice ale tinerilor savanţi. Ed.III. Chişinău, 1998, pag.54 – 56
92. Morari M. Evaluarea culturii muzicale a elevilor în procesul de realizare a curriculum-ului şcolar. Autoreferat al tezei de doctor în pedagogie. Chişinău, 2004. 28 p.

93. Morari M. Tema pe acasă – componentă în formarea/dezvoltarea culturii muzicale a elevilor claselor I-VIII. – În: Dimensiuni ale educaţiei contemporane. Culegere de articole ale doctoranzilor. Chişinău, 2005, pag. 49 – 53
94. Moraru I. Ştiinţa şi filosofia creaţiei: Fundamente euristice ale activităţii de inovare. Bucureşti: Ed.Didactică şi Pedagogică, 1995. 187 p.
95. Motora – Ionescu A. Îndrumar pentru predarea muzicii în clasele I-IV . Bucureşti: Ed.Didactică şi Pedagogică, 1965. 273 p.
96. Munteanu, G. Îndrumar metodic pentru practica pedagogică. Bucureşti: Ed.Didactică şi Pedagogică, 1997. 121 p.
97. Neculau A. Comportamentul de conducere// În cartea: Copiii capabili de performanţe superioare. Bucureşti: Ed.Didactică şi Pedagogică,, 1981. 320 p.
98. Nicola I., Farcaşi D. Pedagogie generală. Bucureşti: EDP, 1992. 215 p.
99. Nicolescu M. Modelul uman şi idealul educativ: Antologie de texte. Bucureşti: EDP, 1995. 124 p.
100. Noica C. Între suflet şi spirit: Publ.2: 1930, iunie, 1943 /Ed.îngrijită de M.Diaconu. – Bucureşti: Humanitas, 1996, pag.78-83.
101. Noica C. Pagini despre sufletul românesc. Bucureşti: Humanitas, 1991. 264 p.
102. Okon W. Învăţământul problematizat în şcoala contemporană. Bucureşti: Ed. Didactică şi Pedagogică, 1978. 300 p.
103. Pahlem K. În lumea minunată a muzicii / Trad.din germ. Bucureşti: Ed.Didactică şi Pedagogică, 1968. 115 p.
104. Panico V. Strategii de formare şi dezvoltare la elevi a atitudinilor de învăţare şi autoînvăţare permanentă în: „Concepte şi strategii de dezvoltare a învătământului contemporan". Chişinău: Civitas, 2004. 265 p.
105. Parocescu N. Despre particularităţile limbajului muzical şi ale educaţiei edtetice prin muzică // Studii de muzicologie. Vol. I. Bucureşti: Ed. Muzicală, 1965, pag. 343 – 365
106. Pavelcu V. Cunoaşterea de sine şi cunoaşterea personalităţii. Bucureşti: Ed.Didactică şi Pedagogică, 1982. 380 p.
107. Pânişoară G; Pânişoară I. Motivarea eficientă. Ghid practic. Iaşi: Ed.Polirom, 2005. 296 p.
108. Pârvu N. D. Teoria educaţiei. Timişoara: Tipogr.Univ.din Timoşoara, 1975. 211 p.
109. Pâslaru Vl. Introducere în teoria educaţiei literar-artistice. Chişinău: Museum, 2001. 312 p.
110. Pâslaru, Vl. Principiul pozitiv al educaţiei. Chişinău: Civitas, 2003. 320 p.
111. Piaget J.Psihologie şi pedagogie. Bucureşti: Ed. Didactică şi Pedagogică, 1972. 161 p.
112. Piaget J.Psihologia inteligenţei. Bucureşti: Ed. Ştiinţifică, 1998. 154 p.
113. Petru I. Logică şi educaţie. Iaşi: Junimea, 1994. 182 p.

114. Popescu P. Arta ca trăire şi interpretare. Timişoara: Facla, 1982. 218 p.
115. Popescu-Neveanu P. Dicţionar de psihologie. Bucureşti: Albatros, 1978. 354 p.
116. Radu, I. Evaluarea în procesul didactic. Bucureşti, Ed.Didactică şi pedagogică, 2000. 315 p.
117. Rădulescu-Motru C. Puterea sufletească. Iaşi: Moldova, 1995. 495 p.
118. Rapin J. Să descoperim muzica /trad. din fr. Bucureşti: Ed.muzicală, 1975. 407 p.
119. Ribot T. Logica sentimentelor. Bucureşti: IRI, 1996. 181 p.
120. Roco M. Creativitate şi inteligenţă emoţională. Bucureşti, 2001. 216 p.
121. Salade D., Ciurea R. Educaţia prin artă şi literatură: Studii ştiinţifice. Bucureşti: Ed.Didactică şi Pedagogică, 1973. 230 p.
122. Schopenhauer A. Lumea ca voinţă şi reprezentare. 3 vol. Iaşi: Moldova, 1995. 120 p., 172 p., 163 p.
123. Scurtulescu D., Scurtulescu F. Calea transcedentală a muzicii. Bucureşti: Ararat, 2000. 156 p.
124. Stan E. Pedagogie postmodernă. Iaşi: Timpul, 2004. 128 p.
125. Staniloae D. Reflecţii despre spiritualitatea poporului român. Craiova: Scrisul Românesc, 1992. 162 p.
126. Stere E. Artă şi filosofie. Iaşi: Junimea, 1979. 228 p.
127. Stoica M. Psihopedagogia personalităţii. Bucureşti: Humanitas,1996. 291 p.
128. Şerfezi I. Metodica predării muzicii. Bucureşti: Ed.Didactică şi Pedagogică, 1967. 215 p.
129. Ştefan M. Teoria situaţiilor educative. Bucureşti: Aramis, 2003. 321 p.
130. Tatarkiewicz W. Istoria esteticii, vol.I. Bucureşti, 1978. 170 p.
131. Teplov B. Psihologia aptitudinilor muzicale. Bucureşti: Ed.Didactică şi Pedagogică, 1961. 230 p.
132. Turcu F. Psihologie şcolară. Bucureşti: Ed. ASE, 2005. 187p.
133. Underhill Ev. Mistica: Studiu despre natura şi dezvoltarea conştiinţei spirituale a omului. Vol.I.: Fenomenul mistic. Cluj: Biblioteca Apostrof, 1955. 331 p.
134. Vacarciuc M. Dezvoltarea spirituală a elevilor d e vârsta şcolară mică prin cânt (cl. III-IV). Teza de doctor în pedagogie. Chişinău, 2002. 166 p.
135. Vacarciuc M. Dezvoltarea spirituală a micului şcolar prin muzică şi cânt. Ghid metodic pentru studenţii facultăţii Pedagogice, învăţători şi profesori de Educaţie Muzicală. Chişinău, 2002. 57 p.
136. Vasile V. Pagini nescrise din istoria pedagogiei şi a culturii româneşti: O istorie a învăţămîntului muzical. Bucureşti: Ed.Didactică şi Pedagogică, 1995. 320 p.
137. Vasile V. Metodica educaţiei muzicale. Bucureşti: Ed.Muzicală, 2004. 423 p.
138. Văideanu G. Educaţia la frontiera dintre milenii. Bucureşti: Humanitas, 1998. 170 p.

139. Văideanu G. Pedagogie şi estetică. Bucureşti: Ed.Didactică şi Pedagogică, 1970. 315 p.
140. Vîgotski L. Psihologia artei. Bucureşti: Ed.Didactică şi Pedagogică, 1973. 157 p.
141. Vianu T. Întroducere în teoria valorilor: însemnată pe observaţia conştiinţei. Bucureşti: Minerva, 1979. 211 p.
142. Zamfirescu V. Între logica inimii şi logica minţii. Bucureşti: Ed.Trei, 1977. 263 p.
143. Zolotariov E. Plăsmuind un suflet nobil. Chişinău: Lumina, 1991. 176 p.
144. Абдулин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. Москва: Просвещение, 1983. 270 с.
145. Алиев Ю. Настольня книга школьного учителя-музыканта. Москва: Владос, 2003. 335 с.
146. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1968. 339 с.
147. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе. Москва: Просвещение, 1983. 222 с.
148. Асафьев, Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Ленинград: Музыка, 1973. 215 с.
149. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Кн.1 и 2. Ленинград: Музыка, Ленингр.отд-ние, 1971. 376 с.
150. Астахов А.И. Воспитание творчеством. Москва: Просвещение, 1986. 157 с.
151. Баренбойм, Л. Система детского музыкального воспитания Карла Орфа. Ленинград: Музыка, 1970. 203 с.
152. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. Москва: Просвещение, 1968. 415 с.
153. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возврасте. Москва: Просвещение, 1991. 90 с.
154. Дмитриева Л.Г., Черноиваненко Н.М. Методика музыкального воспитания в школе. Москва: Просвещение, 1989. 206 с.
155. Ильина Е.Р. Музыкально-педагогический практикум. Москва: Альма Матер, 2008. 415 с.
156. Искусство в школе: Обществ.-педагог. и научно – метод. ж-л. Москва,1991-2004.
157. Леонтьев А.Д. Проблеммы развития психики. Москва: Просвещение, 1965. 195 с.
158. Лосев А.Ф. Музыка как предмет логике// Лосев А.Ф., Из ранних произведений. Москва: Госмузиздат, 1990, с. 195-392
159. Максимов Ю.В. Родник творчества: Книга для учителя. Москва: Просвещение, 1988. 124 с.
160. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. Москва: Просвещешие, 1976. 254 с.

161. Медушевский В.В. Интонационная форма музыки. Москва: Просвещеше, 1993. 271 с.
162. Морозова З. С. Процесс формирования музыкальной потребности младших школьников. Москва: Музыка, 1979. 230 с.
163. Музыка в школе: Метод.ж-л. Москва: Просвещеше, 1983. 1989. 215 с.
164. Музыкальное воспитание в современном мире. Материалы IX конференции Международного общества по музыкальному воспитанию (ИСМЕ). Москва, 1973. 415 с.
165. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. Москва: Музыка, 1982. 383 с.
166. Назайкинский Е.В. Логика музыкальной композиции. Москва: Музыка, 1982. 319 с.
167. Назайкинский Е.В. Звуковой мир музыки. Москва: Музыка, 1988. 178 с.
168. Островменский В.Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема. Киев: Муз.Украина, 1975. 199 с.
169. Паламарчук А. Формирование музыкального интереса у младших школьников. Москва: Наука, 1981. 178 с.
170. Платонов Ю. Психология коллективной деятельности. Ленинград, 1990. 182 с.
171. Ройтерштейн М. Музыкальный язык. Москва: Знание, 1977. 208 с.
172. Смирнов М.А. Эмоциональный мир музыки. Москва: Музыка, 1990. 318 с.
173. Сохор А. Вопросы социологии и эстетики музыки. Москва, 1980. 295 с.
174. Тараканова Н.Э. Диагностика и развитие мотивационной сферы личности детей в условиях системмы дополнительного образования.// Педагогика и психология музыкального образования: прошлое, настоящее, будущее. Материалы 9 Научно-практической конференции с международным участием. Москва, 2010, с.254-258
175. Тарасов Г.С. Проблема духовной потребности: (на материале муз. восприятия). Москва: Наука, 1979, 191 с.
176. Теплов Б. Избранные труды. Москва: Педагогика, 1985, Том 1.– 329 с.; Том 2 – 356 с.
177. Тетеля М. Проблемы музыкально-педагогической подготовки будущего учителя в творческом наследии Джордже Брязула. Киев, 1993. 167 с.
178. Тетеля М. Музыкально-педагогическое образование в Молдове: история и современность.// Музыкальное образование в 21 веке: Традиции и иновации. Материалы 2 международной научно-практической конференции. Москва, 2009, с.126-132
179. Тетеля В. Становление и развитие системы музыкального воспитания и образования в Молдове. Автореф. канд. пед. наук. Киев, 1993. 162 с.
180. Халабузарь П., Попов В., Добровольская Н. Методика музыкального воспитания.

Москва: Музыка, 1990. 173 с.
181. Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника: Москва, Просвешение, 1966. 291 с.

ANEXE

Anexa 1. Chestionar

1. Enumeraţi elementele asemănătoare între ora de Educaţie muzicală şi Tema pe acasă la această disciplină:

2. Nominalizaţi însuşiri specifice ale activităţilor muzicale din afara lecţiei de educaţie muzicală:

3. Enumeraţi activităţile pe care le-aţi propus elevilor în calitate de teme pe acasă la educaţia muzicală:

4. Argumentaţi eficienţa temei pe acasă la educaţia muzicală pentru formarea culturii muzicale generale a elevilor:

5. Care ar fi, în opinia Dvs., consecinţele omiterii temei pe acasă la educaţia muzicală din procesul educaţional la disciplină?

Anexa 2. Set de teme pe acasă la educaţia muzicală

Clasa I

<u>Tema generală</u>: **Imaginea muzicală şi mijloacele ei de realizare**

<u>Creaţie</u>

- Improvizează mişcări ale braţelor ce ar reflecta conţinutul şi expresivitatea muzicală a cântecului („Ţărişoara mea", „Primăvara", „Mama" de E. Doga, etc.).
- Inspirându-te de la bătăile unui ceasornic, bate ritmul ceasului mare (pas-pas), a deşteptătorului (iu-te, iu-te) şi respectiv a ceasuleţului mic (şi mai iu-te, şi mai iu-te) – Anexa 1.
- Bate din palme ritmul cântecului „Toamna" de I. Macovei, iar tăcerea (pauza) exprim-o prin ridicarea mâinilor în sus.
- Improvizează o melodie pentru „Cântecul de leagăn", analizând imaginea dată.
- Compune o melodie ce ar reda un mesaj similar conţinutului imaginii întitulate „Doina".

<u>Audiere</u>

- Ce lucrare audiată recent la radio sau TV te-a impresionat mai mult? Argumentează.
- Ce ne comunică compozitorul A. Haceaturean prin lucrarea „Poveste de seară"; N. Rimski-Korsakov - în „Marea"; P. I. Ceaikovski în „Cântec Napolitan"? Găseşte alte denumiri ce ar corespunde mesajului muzical al acestor lucrări. Argumentează.
- Ce sentimente, emoţii, dispoziţii sufleteşti vă trezeşte:

- un cântec de glumă;
- un cântec de jale;
- o colindă de Crăciun;
- o colindă pashală etc. Argumentează.

- Reprezintă melodia unei lucrări audiate recent printr-o linie ce ar indica direcţia discursului muzical după modelul:

a)

b)

c)

Interpretare

• Interpretează cântecul „Alunelul” în caracterul respectiv, urmărind redarea grafică a liniei melodice. Ce dispoziţie îţi crează acest cântec în comparaţie cu cântecul „Toamna” de I. Macovei?

• Interpretează cântecul „Ţărişoara mea” de Gr. Vieru şi povesteşte despre caracterul, dispoziţia muzicii.

• Interpretează o colindă auzită de la părinţi sau bunici.

• Interpretează un cântec popular/de estradă auzit la TV sau radiou, care te-a impresionat mai mult.

Analiză-critică

• De ce compozitorul E. Doga a transformat poezia „Mama” în cântec? Cui îi este adresată această lucrare?

• Argumentează care este valoarea cântecelor de leagăn? Interpretează un cântec de leagăn.

• Ce cântece dedicate sărbătorilor de iarnă cunoşti? Despre ce se povesteşte în ele?

• Povesteşte despre dispoziţia, impresiile, ideile sugerate prin cântecul „Limba românească”
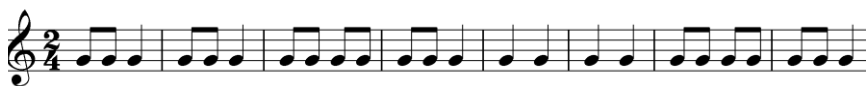
Sursă bibliografică - Coroi, E., Stângă, A. *Muzica*, cl. I. Ed. Lumina, Chişinău, 1996.

CLASA II

Teme generale: Marşul, dansul şi cântecul, mari sfere ale expresivităţii muzicale. Posibilităţile expresive şi descriptive ale muzicii. Integrarea marşului, dansului şi cântecului în creaţii muzicale ample. Limbajul muzical

Creaţie

• Analizează fragmentul ritmic ce urmează. Interpretează-l bătând din palme apoi cu cuvinte:
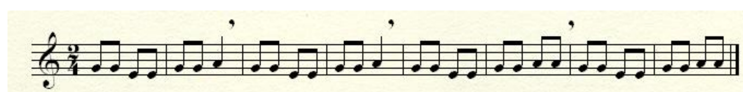


Ti-ti, ta, ti-ti, ta ti-ti, ti-ti ti-ti, ta ta, ta, ta, ta, ti-ti, ti-ti ti-ti, ta

• Intonează melodia de mai jos.

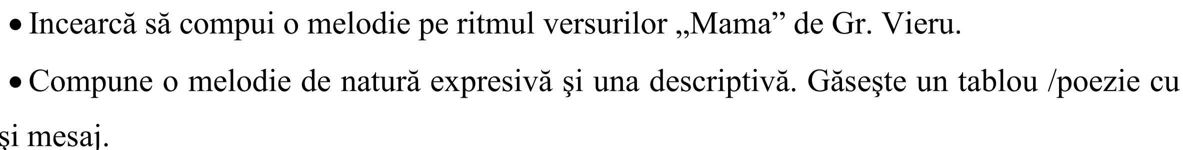
Interpretează cântecul, bătând din palme ritmul acestuia.

p



Ur-su li-că cel bă-lan S-a su-it în şa-ra-ban Şa-ra-ba-nu-i de mă-li-gă Ur-su-le-ţul se cîr-li-gă

• Imită ritmul cadenţat de mai jos prin bătăi din palme, apoi compune o melodie în caracterul respectiv:



• Incearcă să compui o melodie pe ritmul versurilor „Mama" de Gr. Vieru.

• Compune o melodie de natură expresivă şi una descriptivă. Găseşte un tablou /poezie cu acelaşi mesaj.

Audiere

• Audiind la radiou, TV muzica populară, determină genul ei. Numeşte creaţii muzicale în care se îmbină diferite genuri ale muzicii.

• Povesteşte despre cele mai interesante „întâlniri" ale tale cu muzica. Ce genuri ale muzicii audiate recent te-au impresionat mai puternic?

• Rezervează în portofoliu o rubrică întitulată „Impresii muzicale" în care vei selecta lucrări ce aparţin diferitor genuri muzicale.

• Observă prin ce se deosebeşte muzica moldovenească de muzica altor popoare. Reţine muzica compozitorilor care ţi-a plăcut mai mult.

• Aminteşte-ţi lucrările muzicale cu caracter expresiv/ descriptiv, audiate recent. Efectuează o succintă caracterizare a lor (asupra ideii, dispoziţiilor, trăirilor, stărilor sufleteşti, imaginilor muzicale, etc.).

• Audiază/ analizează lucrarea muzicală preferată. Argumentează rolul mijloacelor de expresivitate muzicală în redarea/ crearea conţinutului muzical respectiv.

Interpretare

• Interpretează cântecul „Cine cânt-aşa?" de Gr. Vieru, „Coasa", „Cucuşor cu pană sură", oferind muzicii caracter de cântec, dans şi marş.

• Interpretează părinţilor colinda „La poartă la Ştefan Vodă" în caracterul respectiv.

• Ce cântece legate de obiceiurile populare moldoveneşti cunoşti? Aminteşte-ţi colinde şi urături învăţate anterior.

• Interpretează cântecul „Piţigoiul" şi explică rolul mijloacelor de expresivitate muzicală în redarea dispoziţiei respective.

Analiză-critică

• Specifică în câteva enunţuri efectele psihologice pe care le manifestă asupra ta cântecele ce aparţin genurilor de marş, cantec şi de dans.

• Povesteşte despre cele mai interesante „întâlniri" ale tale cu muzica. Argumentează.

• Interpretează cântecul „Graiul mei” de I. Macovei şi comentează conţinutul textului literar.

• Audiază lucrarea „Ciocârlia”. Exprimă printr-un desen sau/ şi versuri imaginea/ dispoziţia trăită prin audiţia acestei creaţii.

Sursă bibliografică - Borş, A., Coroi, E. *Educaţie muzicală, cl. II*. Chişinău, Ştiinţa, 2005.

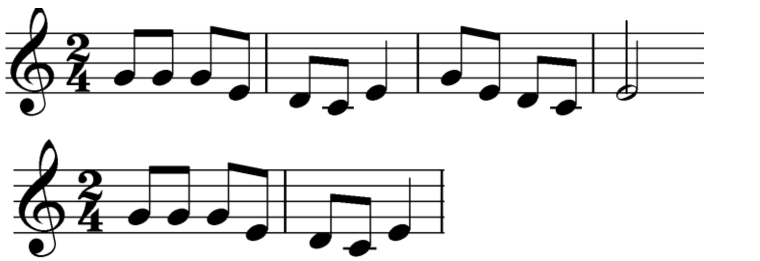
CLASA III

<u>Teme generale</u>: Trăsături specifice ale imaginilor muzicale determinate de caracterul muzicii de marş, dans şi cântec. Melodia, mijloc important al graiului muzical. Noţiune de sintaxă muzicală. Forma muzicală

<u>*Creaţie*</u>

• Compune o melodie în modul major şi una în modul minor. Selectează pentru fiecare dintre ele câte o poezie sau/şi un tablou similare ca mesaj, dispoziţie, trăire etc.

• Compune sfârşitul melodiei:
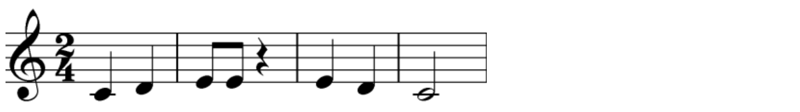


• Interpretează în caracter de marş melodia. Compune un acompaniament ritmic:

Trec co loa-ne prin o- raş iar fan- fa-ra cîn-tă marş

? ? ? ? ? ? ? ?

• Continuă tema oferită mai jos:



Audiere

• Audiază melodia unui cântec şi determină caracterul ei.

• Ascultă, apoi compară o lucrare cu caracter dansant cu alta în caracter cantabil. Determină forma muzicală a acestor lucrări.

• Determină forma muzicală a lucrării audiate recent la radio sau TV.

Interpretare

• Învaţă cântecul „Ursulică cel bălan” cu surioara sau cu fraţiorul tău.

• Interpretează părinţilor cântecul „Barbu Lăutaru” şi poveşte-le despre întâlnirea celor doi mari artişti.

• Învaţă cântecul „Toamna” de D. Radu şi desenează un tablou ce ar reda imaginea muzicală a acestei lucrări.

• Învaţă colinde de la părinţi şi bunici. Scrie cuvinte în caiet.

• Învaţă cântecul „Morarul bun” şi determină forma muzicală, redând schematic structura lui.

Analiză-critică

• Ce caracter are melodia „Cântecul de luptă al moldovenelor” de G. Dumitrescu? Ce exprimă ea?

• Ce imagini poetice din poezia „Limba noastră” de Gr. Vieru te-au impresionat?

• Care din piesele audiate sau interpretate recent ţi-au plăcut mai mult? Motivează.

Sursă bibliografică - Croitoru, S., Coroi, E. *Educaţie muzicală, cl. III*. Chişinău, Ştiinţa, 2000.

CLASA IV
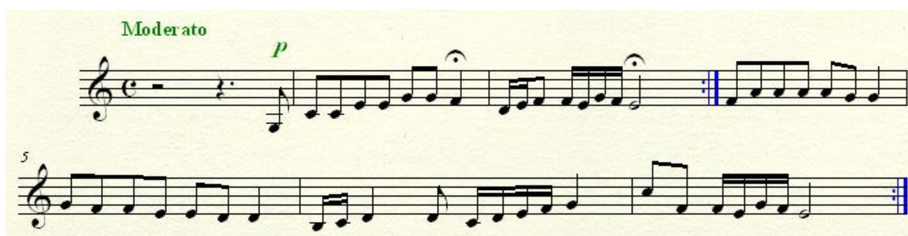
Teme generale*: *Folclorul muzical. Muzica academică

Creaţie

• Intonează „Cântecul de leagăn”. Cântă-l cu cuvinte.

Redă mişcarea melodică prin gesturi ale mîinii.

• Scrie în caiete melodia de mai jos, solfegiaz-o, apoi compune acompanimentul ritmic pentru ea. Ce cântec popular îţi aminteşte?



• Compune o melodie cu caracter de marş apoi alta cu caracter dansant după ritmul următoarelor versuri: „Ca furnica mititică / Ca albina de pe flori / Suntem foarte, suntem foarte, / Suntem foarte silitori". (Gr. Vieru).

Audiere

• Audiază şi determină valoarea diverselor genuri de muzică populară.

• Aminteşte-ţi şi numeşte creaţii folclorice audiate anterior. Ce emoţii ai trăit audiind această muzică?

• Audiază şi compară muzica compozitorilor:

a. G. Enescu;

b. C. Porumbescu;

c. Şt. Neaga;

d. E. Doga;

e. G. Mustea etc.

Comentează succint (în scris) valoarea creaţiilor componistice a lor.

Interpretare

• Învaţă un cântec de leagăn şi cântă-l celor micuţi înainte de culcare.

• Interpretează cântecul „Dragă-mi este ţara mea" de C. Rusnac şi scrie un eseu în baza acestui cântec.

• Învaţă pe de rost de la părinţi, bunici doine, balade, colinde şi alte specii din folclorul naţional.

Analiză-critică

• Determină reflectarea conţinutului tematic al baladelor şi doinelor, asupra sentimentelor şi trăirilor sufleteşti, momentelor şi personalităţilor istorice etc. ale poporului nostru.

• Apreciază valoarea tezaurului muzical naţional, vizavi de cultura muzicală universală.

• Povesteşte despre maeştrii şi capodoperele poporului nostru care ne reprezintă în cultura muzicală universală (G. Enescu, C. Porumbescu, G. Musicescu etc.).

Sursă bibliografică - Croitoru, S. *Educaţie muzicală, cl. IV*. Chişinău, Ştiinţa, 2004,
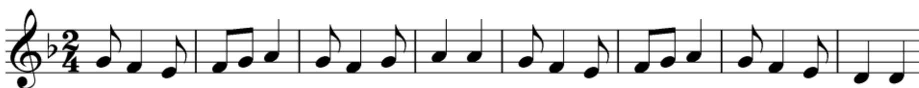
CLASA V

<u>Teme generale</u>: Muzica cu program şi fără program. Simbioza muzicii cu literatura. Muzica şi arte plastice. Muzica şi dansul

<u>Creaţie</u>

• Copiază melodia de mai jos în caietul de note. Compune vocea a II-a a cântecului, apoi solfegiaz-o:

Vivo ***mf***
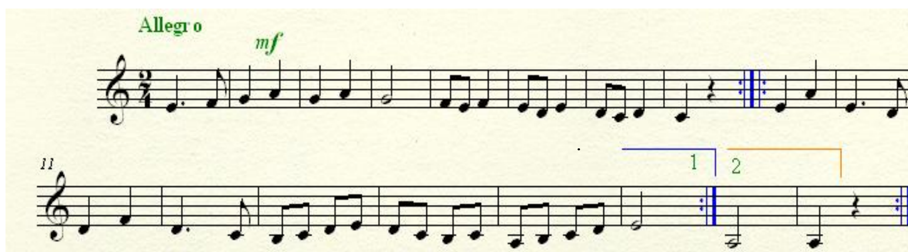


• Compune un cântec pe versurile ce urmează, utilizând caracterele respective: „Merge, merge / Leneşul abia,

Zboară, zboară / Albinuţa mea”

(Gr. Vieru).

• Solfegiază fragmentul muzical de mai jos, respectând tempoul şi dinamica indicată. Efectuează modificări ale limbajului muzical, încât melodia să capete caracter hotărât, de marş.



<u>Audiere</u>

• Audiază împreună cu părinţii fragmente dintr-o operă, apoi conversaţi despre ea.

• Pregăteşte câte o mică povestire pe tema „Cum ar fi muzica fără literatură?”.

• Audiază diferite tipuri de dans şi determină specificul fiecăruia.

<u>Interpretare</u>

• Interpretează cântecul „Izvorul veşniciei” de E. Doga.

• Pregăteşte o scurtă analiză a cântecul dat după următorul plan: a) autorul cântecului;

b) mesajul muzical care se conţine în cântec;

c) principalele mijloace de expresivitate muzicală.

• Urmăreşte conţinutul cântecului „Cine mişcă florile” de T. Chiriac, apoi interpretează-l în caracterul respectiv.

• Interpretează împreună cu familia cântecul „Frunză legenată-n vânt” şi analizaţi conţinutul lui.

• Interpretează cântecul „Valurile Dunării” de I. Ivanovici, apoi desenează un tablou inspirat din el.

Analiză-critică

• Povesteşte despre importanţa melodiei într-un cântec. Ce te emoţionează mai mult: versurile recitate sau un cântec pe versurile respective?

• Pregăteşte câte o povestire pe tema „Muzica şi literatura” folosind următorul plan:

- cum ar fi muzica fără literatură?;
- ce genuri muzicale ar dispărea?;
- dă exemple de creaţii muzicale de diferite genuri inspirate din literatură;
- cum ar fi literatura fără muzică?;
- dă exemple de lucrări literare în care muzica este „eroul principal”;
- povesteşte pe scurt conţinutul lor.

• Povesteşte ce muzică „auzi” privind un tablou.

• Redă în scris emoţiile şi sentimentele, sugerate prin cântecul „Primăvara” de J. Strauss.

Sursă bibliografică - Borş, A., Coroi, E. *Educaţie muzicală, cl. V*. Chişinău, Ştiinţa, 2005.

CLASA VI

Teme generale: Muzica şi istoria. Muzica şi natura
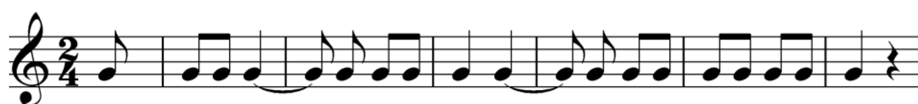
Creaţie

• Crează pe versurile următoare o melodie în măsura de 2/4. Pentru a-ţi fi mai uşor, ţi se prezintă ritmul primelor două versuri.

Pe aceleaşi versuri crează un tablou, care ar reflecta acelaşi conţinut

Zori roze *de Al.Macedonski*

Pe sum migdali şi pe sub roze
S-au dus în umbră zâmbitori;
Curgeau lumini, din ceruri roze
Vocalizau privighetori.
Curgeau lumini din ceruri roze,
Erau copii fermecători;
Şi-ncoronaţi de-apozeote
Se socoteau nemuritori



Pe sub mig - dali şi pe sub ro-ze S-au dus în um-bră zîm-bi tori

• Confecţionează diferite pseudoinstrumente muzicale (corpuri sonore, beţişoare, vase cu apă, fluieraşe etc.), prin care să poţi imita sunete din natură (cântecul păsărilor, mersul trenului, ceasul etc.).

Audiere

• Audiază lucrări muzicale ce abordează subiecte istorice şi relatează despre conţinutul lor.

• Scrie denumirea lucrărilor audiate la radio sau TV în care sunt reflectate diverse fenomene ale naturii.

• Determină mijloacele de expresivitate muzicală a creaţiilor în care se reflectă imaginea muzicală a naturii.

Interpretare

• Interpretează cântecul popular „La poartă la Ştefan Vodă” şi scrie un eseu în baza acestui cântec.

• Pregăteşte o scurtă povestire pe baza cântecului: „Bardul din Mirceşti” de P. Mazzetti.

• Învaţă de la părinţi sau bunici un cântec în care se redă o imagine muzicală din natură.

Analiză-critică

• Formulează unele idei, concluzii, supoziţii cu referire la cântecul „Hora unirii” de A. Flechtenmacher.

• Determină rolul muzicii în evocarea figurilor marcante care au influenţat destinul istoric al poporului nostru („Cea de pe urmă noapte a lui Mihai Viteazul”, „Mama lui Ştefan cel Mare” de A. Flechtenmacher etc.).

Sursă bibliografică - Borş, A., Coroi, E. *Educaţie muzicală, cl. VI.* Chişinău, Ştiinţa 2006

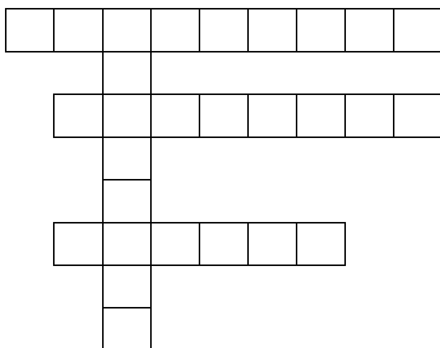
CLASA VII

Teme generale: Imaginea muzicală. Dramaturgia muzicală.

Creaţie

• Încearcă să compui o operă pentru copii după subiectul unei povestiri. Realizează structura (elementele) ei.

• Copie în caiet grila de mai jos. Completând pătrăţelele goale, vei citi denumirea unor elemente ale operei:



• Interpretează melodia dansului popular „Ciuleandra”. Improvizează variante de acompaniament ritmic, de strigături, mişcări ritmice etc.

Audiere

• Ascultă şi depistează lucrări muzicale care au asemănări prin conţinutul lor şi prin divesitatea imaginilor muzicale.

Identifică elementele comune de limbaj artistic.

• Determină prin audiţie, punctul culminant al unei miniaturi muzicale.

• Depistează procedeele de dezvoltare a muzicii într-o lucrare audiată recent la radio sau TV.

Interpretare

• Interpretează cântecul „Măi, ştejar” de G. Musicescu şi expune în caiet conţinutul lui.

• Interpretează „Cântecul de leagăn” de I. Brahms şi determină calităţile expresive ale acestei melodii.

• Explorează textul muzical al cântecului „Hora prieteniei” de E. Doga şi indică printr-o linie grafică întreg discursul melodic (punctul culminant al melodiei).

• Interpretează cântecul „Moldova” de S. Croitoru şi determină structura lucrării. Indică procedeele de dezvoltare a mesajului muzical.

Analiză-critică

• Expuneţi părerea despre Rapsodia nr. 1 de G. Enescu după modelul: sursa de inspiraţie; calităţile artistice ale muzicii; ce sentimente v-a trezit muzica Rapsodiei Nr. 1?; conţinutul de imagini; etc.

• Comentează fraza: „Aş dori din tot sufletul ca muzica mea să fie cunoscută, ca tot mai mult oamenii să o iubească, să găsească în ea consolare şi sprijin” (P.Ceaikovsky).

• Alcătuieşte un eseu cu genericul: „Muzica în viaţa mea”.

Sursă bibliografică - Gagim, I., Borş, A., Coroi, E. *Educaţie muzicală, cl. VII – VIII*. Chişinău, Ştiinţa, 2007.

CLASA VIII

Teme generale*: *Muzica academică şi muzica de divertisment.

Valori perene ale muzicii naţionale

Creaţie

- Execută mişcări plastice ale mâinilor pe fondul „Serenadei” de Fr. Schubert.
- Valsează prin diverse mişcări, redând caracterul dansant al valsurilor chopeniene.
- Alcătuieşte un portofoliu despre activitatea compozitorilor: C. Porumbescu; G. Enescu; G.Musicescu ş.a. compozitori naţionali.

Audiere

- Audiază creaţii muzicale care aparţin genului academic şi celui de divertisment şi reţine trăsăturile distinctive ale acestor două domenii.
- Audiază genuri muzicale ce aparţin muzicii academice şi caracetrizează ideile şi sentimentele sugerate de ele.
- Audiază şi caracterizează diverse genuri ale muzicii de divertisment.
- Audiază doine şi balade în interpretarea formaţiilor de muzică populară.
- Audiază cântece din repertoriul folcloristic şi determină valoarea lor pentru cultura muzicală naţională.

Interpretare

- Interpretează un cântec preferat, ce aparţine genului de muzică uşoară şi prezintă caracterizarea interpretului, formaţiei şi compozitorului respectiv.
- Învaţă şi intonează rugăciunea „Tatăl nostru” de A. Pann.
- Învaţă un cântec din repertoriul interpretei Maria Tănase şi alcătuieşte o comunicare cu tema „Maria Tănase şi cântecele ei”.

Analiză-critică

- Care sunt, după părerea ta, consecinţele unformizării fenomenului cultural muzical, în scopul identificării naţionale a popoarelor?
- Organizează o discuţie-analiză a creaţiei compozitorilor autohtoni.
- Formulează în scris un comentariu referitor la tematica „cosmică” în creaţia muzicală şi în alte genuri ale artei.

CLASA IX

Teme generale*: *Muzica de-a lungul timpului. Muzica şi alte arte.
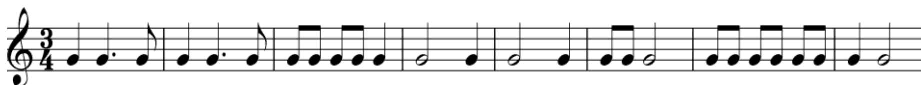
Muzica, interpretare specifică a existenţei umane

Creaţie

• Scrie un ritm mixt în măsura de 5/ 8 (2+3 şi 3+2). Aşează în ritm versurile: „Vremea vine, vremea trece / Şi n-am cu cine petrece”. Interpretează, tactând aceste versuri. Alătură acestui ritm şi alte versuri.

• Intonează „Lebăda” de C. Saint-Saens în tempoul: Adagio, Moderato şi Allegro. Stabileşte tempoul potrivit.

• Crează o melodie în măsura de ¾ folosind ritmul:



Îmbogăţeşte melodia creată cu nuanţe de tempou, agogică şi dinamică.

Audiere

• Determină prin audiţia diverselor lucrări muzicale valoroase, epocile muzical-artistice cărora aparţin.

• Caracterizează mijloacele de expresivitate muzicală şi urmăreşte specificul limbajului muzical al fiecărei epoci.

• Audiază şi memorizează fragmente muzicale din repertoriul celor mai de seamă compozitori.

Interpretare

• Intonează câte un fragment din „Serenada” de Fr. Schubert şi „Anotimpurile” de P.Ceaikovsky şi determină asemănările şi contrastul creaţiilor acestor doi compozitori.

• Intonează un fragment muzical dintr-un film sau un spectacol dramatic şi determină raportul dintre muzică şi alte genuri ale artei.

• Colecţionează cântece ce aparţin diferitelor domenii de activitate umană.

Analiză-critică

• Audiază în sala de concet un program de muzică clasică şi scrie în caietul tău impresii muzical-artistice, pe care ţi le-a produs această audiţie. Este recomandabil ca, după fiecare audiţie, să faci o astfel de evaluare estetică.

• Ce piese de muzică uşoară în care se prelucrează melodii de cântec şi joc popular cunoşti? Numeşte formaţii care practică această modalitate de expresie. Consideri valoroasă această practică? Argumentează.

• Scrie un eseu cu genericul: „Eu şi muzica...”.

Anexa 3. Fişă de evaluare a conţinuturilor (elevi)

Stimaţi elevi!

Completarea acestei fişe va contribui la determinarea eficienţei conţinuturilor actuale ale TAEM şi a celor preferate de voi, precum şi a soluţiilor întreprinse:

a)

Conţinuturi actuale ale TAEM:

b)

Conţinuturi preferate ale TAEM:

c)

Caracteristicile conţinuturilor preferate:	**Argumente**

d)

Factorii care impiedică realizarea TAEM vizate	**Aspecte de soluţionare a problemei**

e)

Valori muzicale personale şi valori muzicale străine ce pot influenţa reconceptualizarea TAEM:

Vă mulţumim!

Anexa 4. Proiect individual de performanţe în domeniul muzical

Numele..

- Pentru o dezvoltare eficientă a inteligenţei muzical-artistice, acţiunile muzicale independente vor fi conştient intreprinse şi orientate spre a răspunde următoarelor întrebări:

a) Ce domenii muzicale mă interesează cel mai mult?

....

....

....

b) De ce prefer să creez/ audiez/ interpretez muzica respectivă?

(Subliniază varianta de referinţă)

....

....

....

c) Ce intenţionez să fac pentru a răspunde permanent (în viaţă) dorinţei de contactare a acestui domeniu muzical?

....

....

....

d) Care ar putea fi dificultăţile ce m-ar împiedica să accesez oricând aceste surse muzicale?

....

....

....

Vă mulţumim!!!

Anexa 5. Chestionar

Nr. d/o	Data	Ora	Forma activităţii	Genericul/Tematica	Contribuţia personală	Impresii/Comentarii
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						

Anexa 6. Test de evaluare finală la Educaţia Muzicală (cl. III – VIII)

Clasa a III-a

1. Comparaţi ritmurile a două marşuri: Marşul de E.Doga şi Marşul din suita pe teme moldoveneşti de M.Ponomarenco.

2. Completaţi tabelul de mai jos cu cântece scrise în mmodul major şi în mod minor.

Cântece scrise în mod major	Cântece scrise în mod minor
1. G.Musicescu „Acuma ora sună”	1.I.Macovei „Moldovioară, floare rară”
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.

3. Daţi exemple de lucrări muzicale cu caracter de marş, de dans şi de cântec

4. Cine sunt autorii creaţiilor muzicale:

- Suita pe teme moldoveneşti
- Trilurile primăverii
- Preludiu Nr. 7
- Jota aragoneză
- Vocile primăverii
- Uvertura la opera „Carmen”
- Balada pentru vioară şi pian

5. În ce formă muzicală sunt scrise lucrările:

- Hora de prelucrare pentru pian de C.Miculi
- Cântecul lui Solveig în Dansul Anitrei de E.Grieg
- Vârtejul de T.Chiriac
- Sărbătoreasca de C.Rusnac.
- Capriciul italian de P.I.Ceaikovskii

6. Completaţi pătrăţelele goale şi veţi descoperi numele de fammilie a 5 compozitori

Clasa a IV-a

1. Explicaţi sensul cuvintelor:

Tradiţie orală -

Sincretism –

Caracter colectiv –

1. Numiţi trăsăturile caracteristice cântecului popular
2. Care sunt deosebirile dintre muzica populară şi cea profesională?
3. Numiţi genul şi autorii lucrărilor muzicale:

Mama lui Ştefan cel mare

Bardul din Mirceşti

Doina

Joc de sărbătoare

Petru Rareş

Crai nou

Moldova

Oedip.

5.Completaţi pătrăţelele goale şi veţi afla genuri ale muzicii academice

Clasa a V-a

1. În ce formă muzicală este scris cântecul „Izvorul veşniciei” de E.Doga:

- de cuplet
- monopartită
- bipartită
- tripartită

Argumentaţi!

1. Explicaţi ideea: „Fără poezie muzica ar fi săracă”.
2. Explicaţi noţiunile:

Vocaliză –

Oratoriu –

Libret –

Arie –

Uvertură –

Cvartet –

3. Cum se numeşte genul de muzică literară care are un program literar / care nu are un program literar?

4. Prin ce se exprimă legătura muzicii cu literatura/ muzicii cu arta plastică? Daţi exemple.

Clasa a VI-a

1. Comparaţi muzica a două coruri de compozitorul Giuseppe Verdi: „Corul sclavilor evrei" şi „Corul briganzilor" şi determinaţi asemănările şi deosebirile dintre muzica lor.

2. Daţi exemple de lucrări muzicale audiate sau interpretate, conţinutul cărora redă imagini ale naturii.

3. Comparaţi modurile de imitare a sunetelor din natură la nai şi la vioară.

4. Stabiliţi legătura dintre caracterul melodiei şi conţinutul versurilor cântecului „Codrii mei frumoşi"

5. Caracterizaţi sentimentele şi imaginile vizuale sugerate de muzica suitei simfonice „Privelişti moldoveneşti" de M.Jora

Clasa VII

1. Găseşte asemănări şi deosebiri între imaginea artistică literară, plstică şi cea a unei lucrări muzicale.

2. Comentează afirmaţia: „Muzica este o relaţie mai înaltă decât înţelepciunea şi filozofia" (L.v.Beethoven)

3. Formulează în câteva propoziţii ideile principale ale operei „Năpasta" de S.Drăgoi.

4. Numeşte elementul de bază, prin care G.Enescu realizează dezvoltarea imaginii muzicale în „Rapsodia română" Nr. 1.

5. Ce consideri important în audierea sau interpretarea unei lucrări muzicale:

a) să-i cunoşti forma; (structura);

b) să-i determini elementele de limbaj muzical;

c) să-i trăieşti sufleteşte mesajul;

d) să cunoşti date din biografia compozitorului;

e) să poţi descrie verbal imaginea artistică

Argumentează

Clasa a VIII-a

1. Defineşte noţiunile:

Muzică academică –

Muzică polifonică –

Preludiu –

Simfonie –

Muzică de divertisment –

Serenadă –

2.Care sunt asemănările şi deosebirile dintre cantată şi oratoriu?

3. Care sunt elementele operei? Numeşte compozitori şi opere celebre.

4. Comentează concepţia filozofică a baletului „Luceafărul” de E.Doga.

5. Evidenţiază particularităţi distinctive ale culturii muzicale româneşti.

Anexa 7. Chestionar

Stimaţi profesori! Acest chestionar ne va ajuta să determinăm avantajele/dezavantajele restructurărilor de conţinut al TAEM, ca rezultat al exprimentului:

a)

Ce am planificat să realizez prin TAEM propuse?	**Ce am realizat?**
Caracteristicile specifice ale rezultatelor:	**Caracteristicile specifice ale rezultatelor**

b)

Avantajele reconceptualizării TAEM:	Dezavantajele reconceptualizării TAEM:

⇓ ⇓

Cauze:	Cauze:

c)

Concluzii:____

____

Succes!

DECLARAŢIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, Cosumov Marina declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări şi realizări ştiinţifice. Conştientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecinţele în conformitate cu legislaţia în vigoare.

10 mai, 2012 Cosumov Marina

Curriculum vitae



Nume, prenume: Marina Cosumov

Născută: 11 septembrie, 1982

s.Pelinia, rnul Drochia

Cetăţenia: moldoveancă

Studii: 2001-2004 – Facultatea Muzică şi Pedagogie muzicală, US „A.Russo”, or. Bălţi

2004-2005 – Masterat, Facultatea Muzică şi Pedagogie muzicală US „A.Russo”, or. Bălţi

2005-2008 – Doctorat, Facultatea Muzică şi Pedagogie muzicală, US „A.Russo”, or.Bălţi

Domenii de cercetare:

2003-2004 – „Manualul şcolar la educaţia muzicală ca element al curriculumului” – Teza de Licenţă în pedagogie muzicală.

2004-2005 – „Tema pe acasă la educaţia muzicală în contextul manualului şcolar” - Teza de Magistru în muzică.

2005-2008 - „Tema pe acasă la educaţia muzicală ca element al curriculumului disciplinar” - Teza de Doctor în pedagogie.

Activitatea profesională:

2002-2005 – Maestru de concert, catedra Instrumente muzicale şi Metodică, Facultatea Muzică şi Pedagogie muzicală, Universitatea de Stat „A.Russo”, or.Bălţi.

2005- 2011 – Profesor de educaţie muzicală, Liceul teoretic „L.Blaga”, or.Bălţi.

Din anul 2004 – Asistent universitar, catedra Instrumente muzicale şi Metodică, Facultatea Muzică şi Pedagogie muzicală, Universitatea de Stat „A.Russo”, or.Bălţi

Participări la Foruri ştiinţifice şi de creaţie:

- Conferinţa Ştiinţifică „Democraţia şi educaţia prin cultură – repere ale integrării Europene” – A.M.T.A.P., or.Chişinău, 17-18 martie, 2005.
- Conferinţa Internaţională „Educaţia artistic-spirituală în contextul învăţămîntului contemporan” – Universitatea de Stat „A.Russo”, or.Bălţi, 19-21 mai, 2005.
- Conferinţa Ştiinţifică a cadrelor didactice şi doctoranzilor „Creaţia în comunicarea muzical-artistică: tendinţe, realizări şi oportunităţi” - A.M.T.A.P., or.Chişinău, 4 mai, 2007.
- Colocviul ştiinţific studenţesc Interuniversitaria. Ed.VI, consacrată aniversării a 65-a de la fondarea US „A.Russo” din or.Bălţi, 29 octombrie, 2010.

Lucrări ştiinţifice şi ştiinţifico-metodice publicate:

Articole de sinteză:

1. „Tema pentru acasă - element primordial în realizarea educaţiei muzicale permanente" – Chişinău, Univers pedagogic, 03.-04. 2012
2. „Premize ale formării/dezvoltării culturii muzicale a elevului în condiţiile valorificării mediului muzical extraşcolar"- Review of artistic education. Artes publishing Iaşi 2012, România. Pag. 128-135
3. „Formarea inteligenţei muzical-artistice ca obiectiv al temei pe acasă la educaţia muzicală"- Artă şi educaţie artistică. Revistă de cultură, ştiinţă şi practică educaţională. Nr.1 (16) 2011. Pag. 68-72
4. „Activitatea extraşcolară în context curricular modern" - Artă şi educaţie artistică. Revistă de cultură, ştiinţă şi practică educaţională. Nr.1-2 (14-15) 2010. Pag. 92-97
5. „Activitatea muzicală extracurriculară- realităţi şi perspective" – Anuar ştiinţific: Muzică, Teatru, Arte plastice. Nr. 1-2 (10-11) 2010. Pag. 26-30
6. „Tema pe acasă la educaţia muzicală ca factor important al formării culturii muzicale a elevilor" - Artă şi educaţie artistică. Revistă de cultură, ştiinţă şi practică educaţională. Nr. 2-3, 2006. Pag. 147-152

Materiale ale comunicărilor ştiinţifice:

7. „Principii ale educaţiei muzicale în Republica Moldova în contextul integrării europene a sistemului de învăţămînt" – Democraţia şi educaţia prin cultură – repere ale integrării europene. Materialele Conferinţei Ştiinţifice Republicane a studenţilor şi masteranzilor din învăţămîntul artistic superior. Chişinău, 17-18 martie, 2005. Chişinău 2006. Pag.14-20
8. „Tema pe acasă ca element indispensabil al procesului de formare a culturii muzicale a elevilor" – Educaţia artistic – spirituală în contextul învăţămîntului contemporan, nr.3. Materialele Conferinţei Internaţionale – Aspecte metodologice ale educaţiei artistic-spirituale. Bălţi, 19-21 mai, 2005. Pag. 55-59

Cunoaşterea limbilor:

Limbi străine: rusă – fluid; engleză – cu dicţionar; franceză – cu dicţionar.

Date de contact:

Adresa: or.Bălţi, str.Kiev,4/1 Mob. 069511394

Bălţi, 2012 **Marina Cosumov**